عادات العقل والفاعلية الذاتية

الدكتور عبدالله ابراهيم حجات





عادات العقل

و

الفاعلية الذاتية

عادات العقل
و
الفاعلية الذاتية

تأليف

د. عبدالله ابراهيم حجات

المملكة الأردنية الهاشمية
رقم الإيداع لدى دائرة
المكتبة الوطنية
(2009/6/2825)

370.1
حجات، عبد الله إبراهيم
عادات العقل والفعالية الذاتية / عبد الله إبراهيم حجات
عمان : دار جليس الزمان، 2009.
(   ) ص.
ر.إ.: (2009/6/2825).
الواصفات: / علم النفس التربوي

* اعدت دائرة المكتبة الوطنية بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية
ردمك 978-9957-81-001-6 ISBN

الطبعة الأولى

2010



دار جليس الزمان للنشر والتوزيع

شارع الملكة رانيا – مقابل كلية الزراعة – عمارة العساف – الطابق الأرضي، هاتف:
009626 5343052 – فاكس : 0096265356219

الإهداء

إلى روح والدتي رمز الصبر والعطاء

إلى والدي سر عزيمتي

إلى زوجتي شريكة حياتي

إلى أبنائي الطيب وهنادي وقصي وأسماء

أهدي لهم هذا الجهد المتواضع

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

المقدمة

تناول هذا الكتاب معالجة بعض المفاهيم وموضوعات علم النفس التربوي ذات العلاقة الوثيقة بالتعلم والتعليم في الأوضاع المدرسية. وتضمنت المعالجة عرضاً نظرياً ومبادئ تطبيقية لهذه المفاهيم والموضوعات ، اعتماداً على ما وفرته بعض البحوث والدراسات من معارف في ذلك العلم. وقد نظمت هذه المعارف بطريقة تتفق إلى حدّ ما مع طبيعة العملية التعليمية التعلمية.

تكونت وحدات الكتاب من:

- الوحدة الأولى ، وتتعلق بموضوع تعريف عادات العقل، وصف عادات العقل، العلاقة بين الذكاء وعادات العقل والتفكير.
- الوحدة الثانية ، وتتعلق بعادات العقل.
- الوحدة الثالثة ، خصائص عادات العقل، تنمية عادات العقل، استراتيجيات عادات العقل، تعليم عادات العقل، متطلبات تحقيق عادات العقل، أهمية وجود بيئة تفكيرية لغرس عادات العقل، البيئة الصفية المناسبة لتطوير عادات العقل.
- الوحدة الرابعة ، تعريف الفاعلية الذاتية، مصادر الفاعلية الذاتية، محددات الفاعلية الذاتية، علاقة الفاعلية الذاتية بمفاهيم أخرى.
- الوحدة الخامسة ، الفاعلية الذاتية العالية والمتدنية، أبعاد الفاعلية الذاتية، صفات الأفراد الذين لديهم إحساس قوي وضعيف بالفاعلية الذاتية، الفاعلية الذاتية الأكاديمية، إحساس الفاعلية

الذاتية عند المعلمين، الفاعلية الذاتية داخل الصفوف الدراسية، استراتيجيات لمساعدة الطلبة على تطوير توقعات الفاعلية الذاتية، تنمية وممارسة الفاعلية الذاتية مدى الحياة.

إن فهم الموضوعات التي انطوت عليها تلك الفصول على نحو تكاملي، يمكن الدارس من تكوين تصور واضح عن عادات العقل والفاعلية الذاتية ، الأمر الذي يسهل تعلم الطلبة ويجعل عملية التعليم والتعلم أكثر فاعلية.

د. عبدالله حجات

ايار 2009

الوحدة الأولى

محتويات الوحدة

الوحدة الأولى: المقدمة

الوحدة الأولى

المقدمة :

يوصي التربويون والمربون بضرورة تطوير وتعليم مهارات التفكير المختلفة لدى جميع شرائح المجتمع ولمختلف المراحل العمرية، خاصةً لطلبة المدارس والجامعات حيث أن مهارات التفكير تأخذ الطلبة إلى آفاق أكبر، فيستطيع الطالب أن يملك عقلاً باحثاً مستكشفاً ومحللاً، وناقداً، حيث أن زيادة الإهتمام بالتفكير وتنمية مهاراته لدى المتعلمين يزيد من دافعيتهم للتعلم، وينتج متعلمين دائمي التعلم، يمتلكون أدوات التعلم الذاتي، والدافعية الذاتية لاكتساب المعرفة والبحث عنها.

لذا ظهرت الحاجة إلى عادات العقل النشطة، والفعالة مثل الحاجة إلى تطوير أهداف تعليمية تعكس الإعتقاد بأن هذه القدرة هي خبرة ذخيرة من المهارات يختزنها الفرد، وتظل قابلةً للتوسع باستمرار، والتي تستند إلى النظرية المعرفية، حيث تركز على العمليات التي تجري داخل الفرد مثل التفكير والتخطيط واتخاذ القرارات وما شابه أكثر من تركيزها على البيئة الخارجية.

حيث تتيح عادات العقل الفرص أمام الفرد للإبداع وذلك بالتعبير عن الأفكار وطرح الأسئلة، والقضايا المرتبطة بجوانب حياته، ولا يكون الإهتمام مركزاً على تعدد الإجابات الصحيحة التي يعرفها الطالب عندما يتم التدريس من خلال عادات العقل فحسب، بل بالكيفية التي يتصرف بها الطالب عندما لا يعرف الجواب، وذلك بملاحظة مقدرة الطالب على انتاج المعرفة أكثر من مقدرته على استرجاعها، وتذكرها.

وتؤدي تنمية عادات العقل لدى الطلبة إلى امتلاك القدرة على تنظيم العمليات العقلية وترتيبها، ووضع نظام الأولويات السليم لدى الفرد مما يساعده في النجاح أكاديمياً وحياتياً، فعادات العقل هي النظام الذي يرتب شؤون العمل، وأولوياته ويضعها ضمن السياق الذي يجب أن تكون عليه.

ولعل من أهم العمليات الدافعية المؤثرة في سلوك الفرد وتحديداً خلال عملية التعلم ما يطلق عليه الفاعلية الذاتية والتي تختلف عند الشخص باختلاف المواقف والمهمة التي يقوم بها الفرد حيث من الممكن أن يحمل الفرد فاعليةً ذاتية عالية في نشاط ما، وفي الوقت نفسه فاعلية ذاتية منخفضة في نشاط آخر. وقد حظيت دراسة المعتقدات الخاصة بالفاعلية الذاتية ودورها في التكيف الإنساني باهتمام كبير في أدبيات علم النفس الإجتماعي والإكلينيكي والشخصية.

والتي هي ليست سمةً من سمات الشخصية ولا تقاس باعتبارها ذلك ولكنها تقاس باعتبارها توقعات محددة ترتبط بسلوك محدد في موقف محدد. إن الأفراد الذين يحققون نجاحات في حياتهم، يطورون عادةً توقعاً بأن بعض الأحداث الهامة في حياتهم هي تحت سيطريهم وأن بإمكانهم التحكم بها في حين يظهر الشعور بتدني الفاعلية الذاتية على شكل شعور بفقدان السيطرة أو الإنسحاب، كما أن المفهوم وثيق الصلة بالإنجاز الإنساني في مجالات الحياة المختلفة، حيث تسهم في تحديد سلوك المبادرة لدى الأفراد، كما تحدد درجة الدافعية لبذل الجهد في مهمة معينة ودرجة المثابرة في بذل الجهد حتى انجازها، ويؤثر إدراك الفرد لفاعليته الذاتية على مجمل صحته النفسية.

تعريف عادات العقل(Habits of mind):

يعرّف كوستا وكاليك المشار إليهما في (الحارثي،2003) العادات العقلية بأنها: "العادات التي تدير وتنظم وترتب العمليات العقلية، وتضع نظام الأولويات السّليم لهذه العمليات".

ويرى بيركنز Perkins أن عادات العقل نمطٌ من السلوكات الذكية يقود المتعلم إلى أعمال إنتاجية، فالعادات العقلية تتكوّن نتيجة لاستجابات الفرد إلى أنماطٍ معينة من المشكلات والتساؤلات التي تحتاج إلى تفكير وبحث وتأمل(Perkins, 1991).

ويعرف "جولمان وجلاتورن وبراين" (Glatron, Brain Goleman,)عادات العقل بأنها: "اعتماد الفرد على استخدام أنماطٍ معينة من السلوك العقلي يوظف فيها العمليات والمهارات الذهنية، عند مواجهة خبرة جديدة أو موقف ما، بحيث يحقق أفضل استجابة وأكثرها فاعلية، وتكون نتيجة توظيف هذه المهارات أقوى، وذات نوعية أفضل وأهمية أكبر وسرعة أكثر عند حل المشكلات أو استيعاب الخبرة الجديدة".

ويرى الكاتب أن عادات العقل هي عادات معرفية توجه سلوك الفرد وتحفزه للتعلم ولتحقيق هدف معين وتساعده في التركيز على الأولويات الأهم.

وبناءً على ما سبق، يلاحظ أن عادات العقل أنماطٌ من السلوك الذكي تدير وتنظم وترتب العمليات العقلية، تتكون من خلال استجابات الفرد إلى أنماط معينة من المشكلات تحتاج إلى تفكير وتأمل، وأن هذه الاستجابات التي تتحول إلى عادات بفعل التدريب والتكرار

تتنادى فيها المهارات الذهنية عند مواجهة المواقف المشكة بسرعة ودقة .

وصف عادات العقل:

إنّ السّمة المهمة جداً لعادات العقل ليس فقط امتلاك المعلومات بل معرفة كيفية العمل عليها واستخدامها أيضاً، وهذا ما يفتقر إليه طلبتنا، إذ أنهم يحتاجون إلى استخدام هذه العادات في مختلف النشاطات العقلية والعملية. فعادات العقل محط اهتمام المربين. وظهر ذلك من خلال استخدامها في المنهاج، ومن المناهج التي تبنت عادات العقل:

1- المنهاج الوطني البريطاني (National Curriculum, 1995) الذي تبنى كل من عادات التفكير التالية: (حب الاستطلاع، احترام الأدلة، إرادة التسامح، التفكير الناقد، المثابرة، التفكير الإبداعي، الانفتاح العقلي، والحس البيئي السليم، والتعاون مع الآخرين).

2- حدد منهاج ولاية نيوجرسي الأمريكية ستة أهدافٍ تربوية في مجال عادات العقل التي ينبغي تحققيها عند الطلبة على النحو التالي:

أ. ينبغي أن يستخدم الطلبة التفكير الناقد، واتخاذ القرار، ومهارات حل المشكلات.

ب. يجب أن يظهر جميع الطلبة مهارات في الإدارة الذاتية.

ج. يجب أن يظهر جميع الطلبة قدرةً على تطوير مهارات التخطيط للحياة وسوق العمل.

د. يجب أن يتعلم جميع الطلبة الأفكار الضرورية لتحسين الصّحة والوقاية من الأمراض.

هـ. يجب أن يتعلم جميع الطلبة الأفكار الضرورية لتحسين الصحة الشخصية والعامة والمهارات الحياتية.

و. يجب أن يتعلم جميع الطلبة الآثار الضارة لتناول المسكرات والتبغ والمشروبات الكحولية والمخدرات(Elias, 1997).

كما ظهر الاهتمام في عادات العقل من خلال عدد من المشاريع التربوية التي اعتمدت عادات العقل كأساس للتطوير التربوي ومنها: مشروع 2061 في العلوم والرياضيات والتكنولوجيا(AAAS, Project2061, 1995) الذي اقترح عدداً من عادات العقل التي يركز على تنميتها لتعليم العلوم والرياضيات والتكنولوجيا ومنها:

1- النزاهة (Integrity).

2- المثابرة (Persisting).

3- الإنصاف (Fairness).

4- حب الاستطلاع (Curiosity).

5- الانفتاح على الأفكار الجديدة (Openness to New Ideas).

6- التشكيك المبني على المعرفة (Skepticisms Informed).

7- التخيل (Imagination).

8- المهارات الحسابية (Computations).

9- التقدير (Estimation).

10- الملاحظة (Observation).

11- الاتصال (Communication).

12- مهارات الاستجابة النقادة (Critical Response Skills).

وقد أكد المشروع على أن هذه القيم خاصة بالعلوم والرياضيات، وأنها قيمٌ إنسانية عامة، ولكن تدريس العلوم والرياضيات والتكنولوجيا يقوم بدور بارز في تنميتها وزرعها في نفوس المتعلمين.

وكانت عادات العقل محط اهتمام وتركيز علماء النفس المعرفي، حيث ظهر ذلك من خلال الأبحاث والدراسات التي قام بها عدد من الباحثين التربويين، ولقد اقترح إلياس (Elias ,1997)عدداً من عادات العقل المتمثلة في المجال الاجتماعي على النحو التالي:

1. معرفة الذات: وتتضمن القدرة على التعرف على العاطفة الذاتية وفهم واستيعاب الأسباب والظروف التي تجعل المرء يشعر بالعاطفة التي يشعر بها.
2. التنظيم الذاتي للعواطف ويتضمن:
   - وصف حالات الإحباط والقلق التي يعاني منها الشخص.
   - القدرة على التحكم بالنفس في حالة النزوات والاهتياج والغضب والانفجار العاطفي.
   - الوقوف على جوانب القوة في النفس والمدرسة والعائلة وتحريك المشاعر الإيجابية حولها من أجل المساعدة.

3- الانضباط والأداء الذاتي، ويتضمن:
   - تركيز المرء على العمل الذي يقوم به.
   - وضع أهداف قصيرة الأمد وطويلة الأمد.
   - تعديل الأداء في ضوء التغذية الراجعة.

- تحريك الدوافع الإيجابية.
- تنشيط الأمل والتفاؤل.

4- التعاطف واتخاذ المواقف، ويتضمن:

- تطوير آليات زيادة التعاطف.
- التعويد على الاستماع المركز.
- زيادة التعاطف والشعور مع الآخرين.
- فهم وجهات نظر الآخرين وآرائهم ومشاعرهم وعواطفهم.

5- المهارات الاجتماعية والتعامل مع العلاقات ويتضمن:

- تحكم العواطف في العلاقات الاجتماعية.
- التعبير عن العواطف بوضوح.
- ممارسة القيادة والإقناع والحزم والتأكيد.
- العمل في مجموعات متعاونة.
- إظهار الحساسية للقضايا الاجتماعية.
- اتخاذ القرارات وممارسة مهارات حل المشكلة.
- الاستجابة للعوائق الاجتماعية بطريقة بناءة باستخدام مهارات حل المشكلة (Elias, 1997).

وقد ذكر إلياس (Elias ,1997) أيضاً عدداً من المهارات الحياتية التي اعتمدها برنامج تجريبي في مدرسة نيوهافن (New Haven School) بأمريكا على النحو التالي:

1. الإدارة الذاتية: وتضم المهارات الفرعية التالية: ضبط النفس، المراقبة الذاتية، التعامل مع الضغوط والإجهاد، المثابرة، التوافق العاطفي، والمكافأة الذاتية.
2. حل المشكلات واتخاذ القرارات: ويتفرع عنهما: الإحساس بالمشكلة، الوعي للمشاعر الذاتية، تبني وجهة نظر محددة، وضع أهدافٍ واقعية، الوعي للاستراتيجيات الكيفية، التفكير في الحلول البديلة، التفكير التتابعي، اتخاذ القرارات، التخطيط، والتعرف القانوني.
3. الاتصال، ويتفرع عنه: فهم الاتصال غير اللفظي، إرسال الرسائل، استلام الرسائل، والتوفيق بين الاتصال والموقف.

أمّا القيم والاتجاهات التي ينبغي تنميتها لدى الطلبة فقد صنفها البرنامج على النحو التالي:

1- القيم والاتجاهات المتعلقة بالذات وتشمل ما يلي:

- احترام الذات.
- الإحساس بالقدرة والأهلية.
- الأمانة.
- الشعور بالمسؤولية.
- الرغبة في النمو والتقدم.
- قبول الذات.

2- القيم والاتجاهات المتعلقة بالآخرين، وتشمل:

- معرفة القيم والتقاليد الاجتماعية المتعلقة (بالأقران، والعائلة، والمجتمع).
- قبول الفروق الفردية والتعامل معها.
- احترام الكرامة الإنسانية.
- الشعور مع الآخرين.
- تقدير التعاون مع الآخرين.
- الدافعية لحل المشكلات الناشئة بين الأفراد.
- الدافعية للمشاركة مع الآخرين.

3- القيم والاتجاهات المتعلقة بالواجبات، وتشمل:

- الرغبة في العمل الجاد.
- الدافعية لحل المشكلات العملية.
- الدافعية لحل المشكلات الأكاديمية.
- الاعتراف بأهمية التربية.
- احترام الملكية الفردية.

وقد قسم هايرل (Hyerle, 1999) العادات العقلية إلى ثلاثة أقسام رئيسية يتفرع منها عدد من العادات العقلية الفرعية على النحو التالي:

1. خرائط عمليات التفكير (Thinking Processes Maps) ويتفرع منها المهارات التالية: مهارة طرح الأسئلة، ومهارة ما وراء المعرفة، ومهارات الحواس المتعددة، والمهارات العاطفية.

2. العصف الذهني (Brain Storming) ويتفرع منها العادات التالية:
الإبداع، المرونة، وحب الاستطلاع وتوسيع الخبرة.
3. منظمات الرسوم (Graphic Organizers) ويتفرع منها عادات العقل التالية:

المثابرة (Persistence)، التنظيم (Systematic)، الضبط (Precise)، الدقة (Accurate).

أما دانيالز (Daniels, 1994) فقد قسم عادات العقل إلى أربعة أقسام:

- الانفتاح العقلي (Open - Minded).
- العدالة العقلية (Fair – Minded).
- الاستقلال العقلي (Independent - Minded).
- الميل إلى الاستفسار أو الاتجاه النقدي (Inquiring or Critical Attitude).

وقد صنف مارزانو(Marzano, 1992) التعليم في نموذج أبعاد التعليم إلى خمسة أبعاد، يحمل البعد الخامس إسم عادات العقل التي يطلق عليها عادات العقل المنتجة (Productivel Habits of Mind) حسب الترتيب التالي:

1. التفكير والتعلم على تنظيم الذات: Self Regulation Thinking & Learning وهناك مجموعة من الخصائص التي تميز الأفراد الناجحين في عملهم وحياتهم، وهذه الخصائص أشار إليها خبراء ومختصين من أمثال براون

وفلافيل(Brown, Flavell) وكلها ترتبط بأهمية تنمية مهارة التفكير القائمة على تنظيم الذات.

ويتميز الفرد ذو تنظيم الذات المرتفع بما يلي:

- يكون على درجة عالية من الوعي بعملية التفكير أثناء قيامه بها.
- الاهتمام بعمل خطة.
- إدراك المصادر اللازمة.
- الحساسية والقدرة على الاستفادة من التغذية الراجعة.
- القدرة على تقييم فاعلية العمل.

وقد أورد مارزانو (Marzano) أمثلةً على ذلك من خلال المتعلم لخطة لمشروع ما فإنه يعود إلى تحديد المصادر اللازمة وما هو متوافر فيها، وأثناء تنفيذه للخطة، فإن على الطالب أن يتأكد بصورةٍ مستمرة من وقت لآخر هل هو قريب من الهدف أو ما زال بعيداً عنه، ثم عليه أن يعيد أو يصحح أو يغير من أساليبه كلما احتاج الأمر لذلك.

2. التفكير الناقد (Critical Thinking):

وأشار كل من إنيس (Ennis, 1991)، وباول (Paul, 1990). أن التفكير الناقد يمثل عادةً أخرى من عادات العقل، ويتميز الفرد ذو التفكير الناقد بما يلي:

- يكون دقيقاً وباحثاً مهتماً بالدقة.
- يكون واضحاً ومهتماً باحثاً عن الوضوح.
- يكون متفتح العقل.
- يكون أقل اندفاعية.

- قادراً على اتخاذ موقف عندما يتطلب الأمر ذلك.
- حساساً لمشاعر الآخرين متفهماً لمستوى معرفتهم.

ويعني ذلك أنه عندما يحاول الفرد اتخاذ وجهة نظر من موضوع ما لا يملك معلومات عنه، فإنه يسعى ويبدأ في محاولة التفكير والبحث عن الأدلة والبراهين ليستند إليها قبل أن يتكلم، في حين أن هناك شخصاً آخر يسعى لتوضيح وجهة نظره بصورةٍ دقيقة ويسعى باستمرار لمحاولة التأكد مما إذا كان الآخرون قد فهموا وجهة نظره وتواصله معهم أم لا (Marzno, 1992).

3- التفكير والتعلم الإبداعي: Creative Thinking & Learning

ويمثل التفكير الإبداعي هو الآخر شكلاً من أشكال عادات العقل وهو قدرة كامنة لدى الفرد، وقد أشار كل من أمابيل (Amabile)، وبيركنز (Perkins, 1991) أن التفكير الإبداعي يتضمن عادات العقل التالية: (Marzano,1992).

- الإندماج بقوة في مهمات حتى عندما لا تكون الإجابات أو الحلول واضحة ولا يمكن الوصول إليها في الحال.
- الحماس والإصرار واستخدام الإمكانيات والمعارف الموجودة لدى الفرد لأقصى ما يمكن.
- التوصل لمعايير شخصية للتقويم والوثوق بها والحفاظ عليها.
- طرق جديدة والتعامل مع المواقف.

- إبداع وابتكار بنظرة بعيدة عن الحدود المألوفة والمعايير المتعارف عليها.

إن عادات العقل سواء ما يرتبط منها بالتنظيم الذاتي أو التفكير الناقد، أو التفكير الإبداعي، كلها يمكن أن يجدها الطالب في كل عمل مدرسي يقوم به. وامتلاك الفرد لمهارات تنظيم الذات، أو التفكير الإبداعي، أو التفكير الناقد له تأثيره على أسلوبه في اكتساب المعلومات وتكامل المعرفة، كما أن امتلاك الفرد هذه الإمكانات والمهارات يؤثر أيضاً على قدرته على تعميق المعرفة وتهذيبها، كما يؤثر على أسلوبه وقدرته على استخدام معلوماته بصورة ذات معنى، وعندما تكون عادات العقل سالبة أو ضعيفة فإنها تعيق قدرات الطالب وإمكاناته للتعلم، وعندما تكون موجبة وقوية فإنها ترفع وتحسن من مستوى وقدرات التعلم عند الطالب وإمكاناته للتعلم(Marzano, 1992).

وتوصل الباحثون أمثال باول (Paul) وإنيس (Ennis) وبيركنز (Perkins) وأمابيل (Amabile) وفلافيل (Flavel) وكوستا (Costa) إلى تحديد عدد من عادت العقل التي يتميز بها ذو الخبرة وتشمل:

- السعي للدقة.
- الحساسية للتغذية الراجعة.
- رؤية المواقف بطريقة غير تقليدية.
- المثابرة حين لا تبدو الإجابات والحلول ظاهرة.
- تجنب الإندفاعية. (Marzano, 1992).

كما عرض انيس (Ennis, 1991) مجموعة من الميول والخصائص العقلية وهي:

1. البحث عن الحقيقة: إن الأفراد يهتمون بأن تكون معتقداتهم صحيحة وقراراتهم لها التبريرات الكافية عن طريق البحث عن البدائل (الفروض، التوضيحات، الإستنتاجات، الخطط، المصادر، الأفكار):

- تبرير سلوكهم عن طريق المعلومات المتاحة ودعم وجهة النظر الخاصة.
- الإلمام بالمعلومات الكافية والجيدة.

2. أن يكون أميناً، يحرص المفكر أن يكون أميناً في نظر نفسه ونظر الآخرين من خلال السلوكات التالية:

- يؤكد بأدلة ومؤشرات على النتائج والاختلاف في وجهات النظر في صيغة أسئلة.
- البحث عن الأسباب وتقديمها.
- أن يكون واضحاً بمفهومه.
- الأخذ في الاعتبار جميع العوامل المناسبة في الموقف.
- احترام وجهات النظر الأخرى بدرجة كبيرة.
- الوعي بوجهة النظر الخاصة.

3. احترام الآخرين: يحرص المفكر على أن يكون له منزلة رفيعة وقيمة عند كلّ فرد من خلال السلوكات التالية:

- الاهتمام وحب مصلحة الآخرين.

- الاستماع بانتباه لوجهات نظر الآخرين.
- تجنب الاستهزاء أو الخوف من الآخرين.

العلاقة بين الذكاء وعادات العقل والتفكير

قدم كوستا وكاليك(Costa&Kalick , 2000) عرضاً متنوعاً لمفهوم الذكاء يغطي الإتجاهات الفكرية السائدة في هذا الحقل المعرفي، حيث قدما رؤيةً نقديةً جديدة تتضمن رفضاً للتصورات التقليدية عن الذكاء وتعريفاته واختباراته الكلاسيكية، ويتكاثف النقد حول النزعة القياسية أوالتكميمية التي تحاول محاصرة الذكاء في أرقام وقياسات ومدرجات تقليدية عرفناها عند بينيه، سايمون، ثورندايك، سبيرمان الذين وضعوا للذكاء تصنيفات ومقاييس تحاصر العقل وإمكانيات التفكير عند الإنسان.

وفي رؤيته الجديدة يركز كوستا وكاليك (2000 , Costa&Kalick) على أهمية عادات العقل وفعالياتها التربوية ويربط جوهرياً بين هذه العادات والإمكانيات اللامتناهية لتطوير الذكاء الإنساني. لأن الإنسان الذي يمتلك مهارات العقل يمكنه أن يطور بصورة مستمرة قدراته العقلية وأن يحقق درجة عالية من القدرة على النفاذ إلى جوهر الأشياء.

ويرى كوستا وكاليك (Costa&Kalick , 2000) أن الرؤية الكلاسيكية التي ترسم للعقل الإنساني حدوداً وخطوطاً حمراء لا يمكنه أن يتجاوزها لا بد أن تتحطم، لأنها ترسخ مفهوماً محدداً حول إمكانية الذكاء والعقل تدفع بالإنسان إلى عتمة الإحساس بالقصوروالتدني

والهامشية. وهذا يشكل منطلقاً جديداً نحو إيمانٍ لا حدود له بقدرة العقل على الإنطلاق والإبداع والبناء والمشاركة. فالأطفال يصبحون أذكياءعندما يعاملون على هذا الأساس. ومن المؤكد أننا عنما نثق بذكاء الأطفال وقدراتهم فإن هؤلاءالأطفال سيصلون إلى أعلى درجات القدرة والإبداع.

ويضيف كوستا وكاليك(Costa&Kalick , 2000) أن الذكاء يمكن تعليمه لأن الدماغ يعمد إلى مزيد من الإرتباطات بين خلاياه ويطور نفسه بمقياس التفاعلات التي يجريها مع نفسه ومع البيئة التي تحيط به. والمهم في مفهوم الذكاء التأكيد على نوعيته وليس على كميته ومقاديره، وهذا ما أكد عليه جيلفورد(Guilford,1987) حيث ركز على نوع الذكاء وليس مقداره. وهنا يرى (كوستا وكاليك،2000) أن الممارسات التربوية التقليدية في ما يتعلق بالذكاء تركزعلى معلومات الطالب، فيما يجب أن يكون التركيز على نوع السلوك الذي يبديه الطلبة عندما لا يعرفون الإجابة الصحيحة. وهذا يعني أن الذكاء بمعاييره الجديدة يتمحور حول بناء الموقف النقدي للطفل والطالب من المعرفة والحياة، وكيف يفكرون بمرونة وقدرة في الأشياء التي تحيط بهم وفي القضايا التي تثير إهتمامهم. ومن أجل تطوير الذكاء وإيصال العقل إلى منتهى غايته في مستوى الإبداع والعطاء يجب أن نجعل العقل يتمرس في ست عشرة عادة عقلية يمكنها بالتأكيد أن تنهض بالعقل إلى أعلى درجات سموه وأصالته. ويربط كوستا وكاليك بين عادات العقل الستة عشر وبين الذكاء المتعدد مثل الذكاء اللفظي

والحركي والموسيقي والمنطقي والمكاني والطبيعي، وأنه يمكن غرس عادات العقل وصياغتها وتشغيلها وتعليمها وترتيبها ونمذجتها وتقييمها. (Costa&Kalick,2000).

الوحدة الثانية

محتويات الوحدة

1- عادات العقل

2- خصائص عادات العقل

3- تنمية عادات العقل

الوحدة الثانية: عادات العقل

الوحدة الثانية

عادات العقل:

يقول (كوستا، وكاليك،2000): عندما لا نعود نعرف ما علينا أن نفعل نكون قد بدأنا عملنا الحقيقي، وعندما لا نعود نعرف أي طريق نسلك تبدأ رحلتنا الحقيقية، فالجدول الذي تكثر في مجراه العوائق هو الذي يصدح بأجمل ألحان تدفق الماء وانسيابه، والعقل الذي يواجه التحديات هو العقل الذي ينهض إبداعاً. فالعقل الجامد هو العقل الذي ينقطع على ذاته ويستريح في زوايا الضمور والتلاشي. وعمل (كوستا وكاليك،2000) على شرح عادات العقل الستة عشر ويوصفها وينبه إلى إمكانية تطوير هذه العادات والكشف عن بعضها الآخر في سياق التجربة والعمل:

1- المثابرة Persisting: في وصفه للمثابرة وهي عادة العقل التي تأخذ مكانتها في صدارة العادات العقلية يرى كوستا أن النجاح يرتبط بالنشاط والفعل، والناجحون هم أولئك الذين لا يقبلون الهزيمة أبداً، إنهم هؤلاء الذين يقارعون ويواظبون ولا يتراجعون أبداً. وفي كل مرة يخفقون يعاودون الكرّة مرة أخرى، هم أولئك الذين يضعون استراتيجيات بديلة لا حصر لها لمواجهة القضايا الصعبة والأمور الشائكة. إن بناء القدرة على بناء منهجيات واستراتيجيات عديدة ومتنوعة في مواجهة مختلف الاهتمامات دون كلل أو ملل تشكل واحدة من العادات الأساسية في عمل الذكاء وعمل العقل. وهذه القدرة على المواجهة والتحدي والتصدي والمواظبة عادة عقلية

يمكن تعلمها ويمكن تعليمها أيضاً وهي شرط ضروري لبناء العقل النقدي المنفتح على كل الاحتمالات.

2- التحكم بالتهور Managing Impulsivity: وهي تمثل العادة الثانية في تصنيف عادات العقل، وتتضمن هذه العادة امتلاك القدرة على التأني والصبر والمصابرة، وهذه العادة تساعد الفرد على بناء استراتيجيات محكمة لمواجهة الحقائق واستخدام البدائل المحتملة أيضاً، والابتعاد عن التهور والتسرع والفورية وقبول أي شيء يرد إلى الذهن حيث تقتضي هذه العادة معاودة النظر مرة ومراراً عديدة قبل الوصول إلى حكمٍ نهائي أو إجابةٍ متسرعة..

3 الإصغاء بتفهم وتعاطف Listening to Others – With Understanding and Empathy. الإصغاء هو بداية الفهم والتحكم والحكمة تكون لمن يمضي عمره مصغياً، ويرى كوستا في معرض انتقاده لأساليب التعليم "أننا نقضي 55٪ من حياتنا مصغين ومع ذلك فإن الإصغاء هو أقل شيءٍ نتعلمه في المدارس" وفي تأكيده على أهمية تعليم الطلاب والناشئة فن الإصغاء إلى الآخر يقول كوستا وكاليك(Costa&Kalick , 2000)"نريد أن يتعلم الطلبة تعليق قيمهم وأحكامهم وآرائهم وانحيازاتهم ليتمكنوا من الإصغاء النقدي للآخر والتفكير المحكم فيما يقولون وهذا يعني أن فن الإصغاء ليس مجرد عملية بسيطة قوامها أن يفرد المرء أذنيه ويسترخي في الاستماع إلى الآخر، فالإصغاء فعلٌ نقديٌ تأملي وعمل ذهنيٌ معقد يتضمن كثيراً من الفعاليات والقدرات الذهنية، فعلماء

السلوك يولون أهمية كبيرة لفن الإصغاء حيث يذهب بعضهم إلى الإعتقاد بأن قدرة الفرد على الإصغاء إلى شخصٍ آخر أي التعاطف مع وجهة نظر الشخص الآخر وفهمها تمثل أحد المستويات العليا للذكاء .

4 -التفكير بمرونة Thinking Flexibility يعد التفكير بمرونة كما يرى كوستا من أصعب عادات العقل ويعنى بالمرونة فن معالجة معلومات بعينها على خلاف الطريقة التي اعتمدت سابقاً في معالجتها، وهنا يقول كوستا إنه لمن السهولة بمكان أن تعلم شخصاً حقيقة جديدة، لكنك بحاجة إلى معجزة لتعلمه تحطيم عقلية قديمة اعتاد رؤية الأشياء من خلالها، وهنا يؤكد كوستا أهمية الاكتشافات المذهلة المتعلقة بالدماغ البشري في قدرته على التغيير وإبداع البدائل ثم في قدرته على إصلاح نفسه ليصبح أكثر براعة وقوة وقدرة واقتداراً. فالمرونة تعني القدرة على استخدام طرق غير تقليدية في حل المشكلات ومواجهة التحديات، وهذا ما يجب علينا أن نعلمه للأطفال.

5 التفكير في التفكير (فوق المعرفي) Thinking Metacognition والذي يعني أن يصبح المرء أكثر إدراكاً لأفعاله ولتأثيرها على الآخرين وعلى البيئة، ويرى كوستا أنه ليس بالضرورة أن يصل جميع الناس إلى هذا المستوى من التفكير، ويضيف أن الطلاب غالباً ما لا يتوقفون بعض الوقت ليسألوا أنفسهم لماذا هم يفعلون ما

يفعلون، إذ نادراً ما يسألون أنفسهم عن استراتيجياتهم التعلمية أو يقيمون كفاءتهم في الأداء.

6 - الكفاح من أجل الدقة Striving for Accuracy and precision فالوصول إلى الدقة في أعلى مستوياتها، رهانٌ استراتيجي للتفكير الناقد. وهنا يجب على التربية أن تمكن الناشئة من عادات العمل المستمر من أجل الوصول إلى معرفةٍ محكمة تتصف بالدقة والرصانة بعيداً عن التهور والتسرع، وهذا النوع من التفكير هو شرطٌ أساسي من الشروط الباعثة على بناء الروح النقدية في الفرد وتمكينه من إنتاج معرفةٍ عالية الجودة فائقة النوعية.

7 التساؤل وطرح المشكلات: Questioning and posing problems حيث يرى كوستا أنه يجب تعليم الأطفال فن التساؤل وطرح المشكلات وإعادة بنائها، والأطفال أحياناً يطرحون مشكلاتٍ افتراضيةٍ تتميز بالأسئلة التي تبدأ بكلمة "إذا":

- ماذا تعتقد أنه سيحدث إذا.....؟
- إذا كان هذا صحيحاً فماذا سيحدث إذا....؟
- أمّا السائلون المحققون فيعرفون التضاريات والتناقضات والظواهر القائمة في بيئتهم ويسبرون غور الأسباب الدافعية لها:
- لماذا تخرخر القطط؟.
- ماذا سيحصل إذا وضعنا سمكة مياهٍ مالحة في حوض مياه عذبة؟.

8 تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة Applying past knowledge to New situation حيث يرى كوستا أن توظيف المعرفة والاستفادة منها شكل متقدم من أشكال الذكاء المرتبط بعادات العقل. فالناس الأذكياء يتعلمون من التجارب، وعندما تواجههم مشكلات جديدة محيرة تراهم يلجأون إلى ماضيهم يستخلصون منه تجاربهم وغالباً ما تسمعهم يقولون هذا يذكرني ب..... إنهم يوضحون ما يفعلون حالياً بمقارنته بتجارب مشابهة مرت بهم في الماضي، أو بالإشارة إلى تلك التجارب.

فكثيراً ما نجد الطلبة يبدأون كل مهمةٍ جديدة وكأنها تعالج لأول مرة، ونجد المعلمين يشعرون بالجزع عندما يذكرون الطلبة أنهم سبق لهم أن حلّوا مسألة مماثلة، لكن الطلبة لا يتذكرون بل يبدو عليهم وكأنهم لم يسمعوا بها أبداً رغم أنهم كانوا يعملون على حل مسألة من نفس النوع، لذا يبدو الأمر وكأن كل تجربة سابقة قد وضعت في كبسولة فانقطع الاتصال بينها وبين ما جاء في الأوقات الماضية أو ما سيجئ في قادم الأيام. وتفكيرهم هذا هو ما يدعوه علم النفس "المعرفة العريضة للواقع" أي أن كل حدث من أحداث الحياة منفصل عن غيره ومنعزل بحيث لا يبقى له أي ارتباط بما قد أتى في ما مضى ولا علاقة له بما قد يأتي في المستقبل، أي أن ما يتعلمونه موضوع في كبسولة محكمة الإغلاق بحيث يبدون غير قادرين على استخلاص النتيجة من حادث وتطبيق ذلك في سياق آخر.

9 التفكير والتواصل بوضوح ودقة: Thinking and Communication With Clarity and Precision. تركز هذه العادة على أهمية التواصل اللغوي، حيث تلعب مقدرة المرءعلى تهذيب وتشذيب اللغة دوراً مهماً في تعزيز خرائطه المعرفية وقدراته على التفكير النقدي الذي يشكل القاعدة المعرفية لأي عمل ذي فاعلية ونجاعة. ومن شأن إثراء تعقيدات اللغة وتفاصيلها الخاصة في آنٍ معاً أن ينتج تفكيراً فاعلاً، فاللغة والتفكير أمران متلازمان جوهرياً، ولا يمكن فصلهما عن بعضهما البعض، واللغة الغامضة ما هي إلا إنعكاسٌ للتفكير المضطرب، ولذا فإن الناس الأذكياء يكافحون من أجل توصيل ما يريدون قوله بدقةٍ سواء أكان ذلك كتابياً أم شفوياً، جاهدين ما استطاعوا كي يتعلموا لغةً دقيقة، وتعبيرات محددة وأسماء وتشابهات صحيحة، يكافحون من أجل تجنب الإفراط في التعميم والشطب والتشويه ويسعون بدلاً من ذلك إلى دعم مقولاتهم بايضاحات ومقارنات وقياسات كمية وأدلة عليها.

10 -جمع البيانات باستخدام جميع الحواس: Gathering Data Through All هنا تأكيد على أهمية توظيف الحواس وتنمية القدرات الحسية للمرء في عملية بناء المعرفة. فبعض الطلبة يقضي مسيرة حياته الدراسية والحياة غافلاً عن طبيعة المواد والأنغام والأصوات والأنماط والألوان التي تحيط بهم من كل جانب، في بعض الأحيان يخش الأطفال لمس الأشياء أو توسيخ أيديهم، بينما لا يريد بعضهم أن يلمس شيئاً ما مخافة أن يكون موحلاً أو قذراً،

ولذلك فإنهم يعملون في إطار ضيق من الاستراتيجيات الحسية لحل المشكلات راغبين "فقط في وصف ما ينبغي عمله دون توضيحٍ عملي أو فعلٍ تنفيذي" أو "يريدون أن يستمعوا دون أن يشاركوا".

11 - الإبداع والخيال والتجديد Greative, Imagining and Innovating من طبيعة المبدعين أنهم يحاولون تصور حلول للمشكلات بطريقة مختلفة متفحصين الإمكانات البديلة من عدة زوايا، ويقدمون على المخاطرة وكثيراً ما يوسعون حدودهم المدركة، إنهم منفتحون على النقد ويقدمون منتجاتهم للآخرين كي يحكموا عليها ويقدموا تغذية راجعة لمبدعيها الذين يبذلون كل جهد ممكن لتهذيب أساليبهم والارتقاء بها، لا يعجبهم البقاء في الوضع القائم بل يثابرون من أجل تحقيق المزيد من الطلاقة والتفضيل والجدة والبساطة والحرفية والكمال والجمال والتناغم والتوازن.ويعتقد بعض الناس أن المبدعين يولدون هكذا "وأن هذه الموهبة موجودة في موروثاتهم الجينية وكروموسوماتهم" ولكن الحقيقة هي إن الإبداع عادة ذهنية وعقلية مرهونة بالوسط الذي يعيش فيه الطفل، يمكن لنا عبر التجربة والممارسة والتعليم أن نجعل الطفل قادراً على الابتكار والإبداع وأن نجعل من الإبداع فطرة في الإنسان عبر التجربة والعمل. المستقبل ليس مكاناً نحن ذاهبون إليه بل مكان نحن نبنيه.

12 الاستجابة بدهشةٍ ورهبة: Responding with Wonderment and Awe الناس الفاعلون لا يكتفون بتبني موقف " أنا استطيع"

بل يضيفون إليه موقف " أنا استمتع" وتجدهم يسعون إلى المشكلات ليحلوها بأنفسهم، وتبلغ متعتهم في مواجهة تحدي حل المشكلات ذروتها لدرجة أنهم يسعون وراء المعضلات والأحاجي التي قد تكون لدى الآخرين، ويستمتعون بإيجاد الحلول بأنفسهم، ويواصلون التعلم مدى الحياة. فنحن نريد طلاباً لديهم حب الاستطلاع والتواصل مع العالم من حولهم والتأمل في التشكيلات المدهشة، طلاباً يشعرون بالانبهار أمام برعم يتفتح، والإحساس بالبساطة المنطقية للترتيب الرياضي في طبيعة الأشياء وفي بنيتها. إن أجمل تجربةٍ في العالم هي التجربة التي يكتنفها الغموض.

13 المسؤولية والإقدام على مخاطرها Taking Responsible Risks

يرى كوستا أن بعض الطلبة يعزفون عن المخاطرة وبعضهم يتجنب الألعاب وتعلم شيء جديد وتكوين صداقاتٍ جديدة لأن خوفهم من الفشل قوي بكثير من رغبتهم في المخاطرة أو المغامرة، ويتعزز هذا بالصوت العقلي الذي يخاطبهم من دواخلهم قائلاً " إذا لم تجرب فلن تخطئ" أو " إذا جربت وأخطأت فسوف يعتبرك الآخرون غبياً" وهذا يجعل الفرد حبيس الخوف وعدم الثقة، مثل هؤلاء الطلاب ينصب اهتماماتهم على معرفة ما إذا كان جوابهم صحيحاً أم لا أكثر من اهتمامهم بمواجهة التحدي الذي تفرضه عملية حل المشكلات والاهتداء إلى الجواب بمرور الزمن. ولذلك يتوجب علينا أن نستوحي في الناشئة صوت الإقدام والجرأة واستخدام العقل نريد أجيالاً مغامرة خلاقة بناءة لا تخشى الفشل ولا ترهب من فعل

المغامرة الخلاقة وهذا أمر يمكن تعويده للطلبة والناشئة بسهولة. في كل مرحلة من مراحل التطور الإنساني كان هناك مخاطر محسوبة، فالرواد الأوائل لم يخافوا من الفيافي، ورجال الأعمال لم يخشوا الفشل، والحالمون لم يخافوا من الإقدام على العمل.

14 -التفكير التبادلي Thinking Interdependently وهنا يرى كوستا أن من أهم التوجهات في عصر ما بعد الصناعة هو المقدرة المتزايدة على التفكير بالاتساق مع الآخرين، وأن نجد أنفسنا أكثر تواصلاً مع الآخرين وأكثر حساسية تجاه احتياجاتهم. أصبح حل المشكلات على درجة عالية من التعقيد لدرجة أن لا أحد يستطيع أن يقوم به لوحده، إن العمل في مجموعات يتطلب القدرة على تبرير الأفكار واختبار مدى صلاحية استراتيجيات الحلول على الآخرين، ويتطلب أيضاً تطوير استعداد وانفتاح يساعد على تقبل التغذية الراجعة من صديق ناقد، فمن خلال هذا التفاعل يواصل أفراد المجموعة عملية النمو الذهني والعقلي.

15 -الاستعداد الدائم للتعلم: يقول كوستا إننا نتمنى أن نرى طلاباً خلاقين وأناساً متشوقين للتعلم، إن عادة العقل تتضمن تواضعاً قوامه أننا لا نعرف وذلك أرقى أشكال التفكير التي يمكن أن نتعلمها، وأننا ما لم نبدأ متواضعين فلن نصل إلى أي نتيجة معرفية أو ذهنية فالتعلم المستمر مدى الحياة وتعلم التعلم المستمر هو شعار ترفعه اليوم التربية الحديثة والمؤسسات التربوية العالمية. والتعلم المستمر أمر يمكن تأصيله في العقل عادة تتصف بطابع الديمومة والاستمرار.

الجنون هو أن يواصل المرء عمل نفس الشيء مرة بعد أخرى وأن يتوقع نتائج مخالفة .

16 -إيجاد الدعابة Finding Humor هي قدرة الفرد على تقديم نماذج من السلوك التي تدعو إلى السرور والمتعة، حيث وجد أن الدعابة تحرر الطاقة على الخلق، وتثير مهارات التفكير عالية المستوى مثل التوقع المقرون بالحذر، والعثور على علاقاتٍ جديدة والتصور البصري وعمل تشابهاتٍ كما لديهم قدرة على تفهم دعابات الآخرين، وعلى التلاعب المحبب عندما يتبادلون الدعابة اللفظية مع الآخرين، كما أن لديهم القدرة على إدراك الأوضاع من موقع مناسب وأصيل ومثير للإهتمام من خلال الأقوال الدالة مثل (ظريف، أحب ذلك) والأفعال الدالة مثل (جمع القصص الفكاهية، تبادل النكات حول الأخطاء) حيث نريد من الطلبة أن يمتلكوا هذه الخاصية التي يتميز بها حلاّلو المشكلات الخلاقون واستعمالها في الوقت المناسب.(Costa, 2000)..

عادات العقل هذه تتجاوز بل وتسمو فوق جميع الأشياء المادية التي يتعلمها المرء في المدرسة، فهي خصائص تميز من يصلون إلى القمة في أدائهم في جميع الأماكن، المنزل، المدارس، الملاعب، دور العبادة، الشركات. وهي تريد أن تعلم الحقيقة وأن تجعل الأطفال قادرين على إبداعها وتوليدها من جديد.

ويشير (كوستا وكاليك،2000) أن عادات العقل لا تمارس منعزلة عن بعضها، ولكن يمكن أن يستعمل مجموعة منها في الحالة الواحدة، وأن هذه

العادات أيضاً قوة توجهنا نحو السلوك الأخلاقي والمنسجم والأصيل.. أي أنها المحركات الأساسية في الرحلة الدائمة نحو التكامل (Costa, 2000). وأن العادات العقلية تستعمل في الحالات الغامضة وتصبح إطاراً للسلوك في حالة الأجوبة غير الواضحة، وهي مهارة تهيئ الطلبة للحياة الحقيقية. مما تقدم يتبين الأسباب التي فرضت إختيار عادات العقل الست عشرة في الدراسة الحالية وهذه الأسباب هي:

1- تناول عدد من العادات الست عشرة لا يزيد عن أربعة عادات في كل من دراسة عمور، ثابت، كركي التي أجريت في الأردن.
2- إرتباط هذه العادات العقلية الست عشرة بمهارات التفكير.
3- أن هذه العادات العقلية الست عشرة لا تمارس منعزلة عن بعضها كما أشار كوستا(Costa) وأنها ضرورية ومناسبة لجميع المراحل الدراسية.

ويظهر الإرتباط بين عادات العقل وبين نموذج غرس مهارات التفكير في عملية التدريس في الصف من خلال أن كلاً منهما يحفزنا للتفكير بوضوح ولأداء أعمالنا بدقة كما أن العلاقة بين عادات العقل والعمليات المعرفية ومهارات التفكير علاقةٌ هرمية كما هو موضح في الشكل (1)



شكل (1)

نموذج كوستا لتوضيح العلاقة بين عادات العقل والعمليات المعرفية ومهارات التفكير(Costa,1991)

ويتبين من الشكل (1) أن مهارات التفكير تستند إلى عادات العقل، فاكتساب وممارسة مهارات التفكير الأساسية مثل التذكر والتصنيف والإستدلال والتعميم والتقييم والتجريب والتحليل يتم ضمن عملياتٍ معرفية مثل حل المشكلات وصنع القرارات التي تستند بدورها إلى امتلاك عادات العقل.

وترتبط القدرات التفكيرية بمراحل النمو المعرفي، لذا يجب أن تتناسب المهارة التفكيرية أو العادة العقلية المراد إكتسابها من قبل الطلبة مع مراحل النمو المعرفي.

خصائص عادات العقل:

يمكن إدراك مفهوم عادات العقل من خلال الخصائص التي تتمتع بها هذه العادات والتي أوردها كوستا في كتابة على النحو التالي:

- القيمة (Value): وتتمثل في اختيار نمط السلوك الفكري المناسب والأكثر ملاءمة للتطبيق دون غيره من الأنماط الفكرية الأقل إنتاجاً.
- وجود الرغبة أو الميل (Inclination): وتتمثل في الشعور بالميل لتطبيق أنماط السلوك الفكري المتنوعة.
- الحساسية (Sensitivity): ويكون ذلك عن طريق إدراك وجود الفرص والمواقف الملائمة للتفكير واختيار الأوقات المناسبة للتطبيق.

- امتلاك القدرة (Capability): وتتمثل في امتلاك المهارات الأساسية والقدرات التي يمكن عن طريقها تطبيق أنماط السلوك الفكري المتعددة.
- الالتزام أو التعهد (Commitment): ويتم ذلك عن طريق العمل على تطوير الأداء الخاص بأنماط السلوك المختلفة التي تدعم عملية التفكير ذاتها.
- السياسية (Policy): وهي اندماج الأنماط العقلانية في جميع الأعمال والقرارات والممارسات ورفع مستواها، وجعل ذلك سياسةً عامة للمدرسة ولا ينبغي تخطيها (Costa & Kallick, 2000).

وتمثل عادات العقل نظرية تعليمية وفلسفية حول ماذا يجب أن يتعلم الناس وكيف يتعلمون، وتركز عادات العقل في أي مجتمع على مجموعة من القيم والاعتقادات التي قد تختلف من مجتمع إلى آخر. وقد ذكر كوستا وكاليك (Costa & Kallick,2000). أربع سماتٍ لعادات العقل وهي:

- احترام العواطف.
- احترام الميول الخاصة والفروق الفردية.
- مراعاة الحساسية الفكرية.
- النظرة التكاملية للمعرفة.

ونتناول فيما يلي هذه السمات بشيء من التفصيل:

1. احترام العواطف: تهتم عادات العقل بالذكاء العاطفي وقد أظهرت الدراسات الحديثة أثر هذا الذكاء في تنمية التفكير واكتساب مهاراته ويظهر ذلك من خلال اعتبار الميل صفة من صفات السلوك الذكي، ويرتبط الميل بالمشاعر والعواطف. كما أن اهتمام عادات العقل بعدد من أنماط السلوك الفكرية ومحاولة فهمها والسعي إلى تحسينها واكتساب الفرد لها من خلال التدريب عليها وممارستها وذلك لأهمية تضمينها العواطف المصاحبة لهذه الأنماط السلوكية وتقديرها، وهذا ما أسماه بيتروس(Petros) التبرير العاطفي، فالاعتقادات والالتزامات المشحونة بالعواطف هي المحرك الرئيس لمتابعة المعرفة وتطبيقها، وهي الباعثة للسلوك والمحفزة له.

وقد أشار شيلفر (Schelffler) إلى أن التبرير العاطفي يظهر لدى الإنسان على شكل اهتمامٍ عميق وسعيٍ جاد للوصول إلى الحقيقة، وتعمل وكأنها مؤشر يوجه السلوكات العقلية إلى الاتجاه الصحيح. كما أن عادات العقل تؤكد على التقمص العاطفي، والذي يعني أن الشخص يتعرف إلى الشيء بجميع مشاعره، ولكي نجعل التقمص العاطفي قمة عادات العقل لا بدّ من الاستماع بفهم ومحبة. كما أن عادات العقل تؤكد على الإدارة العاطفية الذاتية. ويعتقد جولمان (Goleman) أن العمل على القيم الفكرية والالتزامات الشخصية وتفضيل أنماط معينة من السلوك على غيرها يتضمن مراقبة ذاتية عاطفية، وسعة حيلة، وتبصر عميق من قبل الشخص نفسه، فعادات

العقل متفقة مع ما أوضحه جولمان (Goleman) بخصوص هذه القضية، حيث تؤكد عادات العقل على أهمية التأمل الذاتي وإدارة النزوات، والمثابرة (Costa & Kallic, 2000).

2. احترام الميول الخاصة والفروق الفردية: في النظرة التقليدية للذكاء على المجال المعرفي المتمثل في تصنيف بلوم للمهارات المعرفية، والمتمركز على القدرات العقلية، تفترض وجود ارتباط مباشر يمكن الاعتماد عليه بين القدرة العقلية والفعل، وبعبارة أخرى فإنها تفترض أنّ امتلاك الشخص مقدرة على التفكير بطريقة جيدة، يتضمن إلى حد كبير أن يعمل بطريقة جيدة أيضاً. إلاّ أن هناك أشخاصاً يمتلكون أنواعاً مختلفة من القدرات العقلية ولكنهم لا يستخدمونها، وإن استخدموها فإنهم لا يحسنون استخدامها، فعلى سبيل المثال هناك أشخاص لديهم القدرة على تحديد المشكلة، ولكن لا توجد لديهم الدافعية لحلها، ولذا فإن تعريف الذكاء على أنه مسألة قدرةٍ دون أخذ الاعتبارات الأخرى بالحسبان هو تعريف غير كافٍ، لذا فإن عادات العقل تنظر إلى الذكاء باعتباره نزعة طبيعية (ميلاً) للسلوك بطريقة معينة، ويعبر الفرد في عادات العقل عن ذكائه من خلال أنماط مميزة من السلوك الذكي في المواقف الحياتية اليومية، وتختلف هذه الأنماط السلوكية على المستوى السلوكي من حيث الدرجة والنوع، فكل الناس لهم عينان اثنتان ولكن قلما نجد عينين متشابهتين تماماً.

وعادات العقل تحترم الفروق الفردية بين الناس من خلال التركيز على الصفات الشخصية العامة بمفهومها الواسع، الذي لا يتقيد بنمط أو مستوى معين من الذكاء، فعلى سبيل المثال نجد أن الفرد يمكن أن يعبر عن المرونة الفكرية بطريقة شفوية أو حركية أو موسيقية، ومن الممكن تطبيق المثابرة واقعياً على نشاطات تحت ظروف مختلفة، ويمكن طرح الأسئلة على شكل كلمات أو صور أو ألحان موسيقية أو حركاتٍ ،فعادات العقل لا تحد من التعبيرات بل تشجعها(Costa & Kalick, 2000).

3. مراعاة الحساسية الفكرية: من أهم سمات عادات العقل هو اهتمامها بالحساسية الفكرية، وتتضمن الحساسية الفكرية إدراك الفرص والمناسبات التي يرغب الفرد المشاركة فيها بأنماط سلوكية فكرية ملائمة، ومن الأمثلة على ذلك إدراك الفرصة اوالمناسبة التي ينبغي أن يفكر فيها بنوع من المرونة العقلية، أي يعرف متى يسأل، ومتى يستمع بإصغاء واهتمام وفهم، وحتى يتفكر ويتأمل ذاتياً.

ويركز المربون المهتمون بتعليم التفكير على إيجاد نمطٍ من السلوك الفكري لدى التلاميذ، وذلك من خلال الاهتمام بناحيتين للسلوك الفكري هما :الدافعيةو القدرة العقلية، أو الإرادة. والمهارة الفكرية ولكنهم يهملون الحساسية الفكرية أي القدرة على تمييز الوقت المناسب للتأمل الذاتي، أو لطرح الأسئلة أو للاستماع بفهم واهتمام أو اختيار النمط الفكري الملائم للحالة الراهنة، إن إثارة الدافعية أمر هام وكذلك تنمية المهارات الفكرية، ولكن الحساسية الفكرية لها أهميتها كذلك.

وقد أثبتت الدراسات الميدانية التي قام بها بيركنز وتيشمان (Perkins & Tishman, 1997). أن للحساسية الفكرية أثراً على تعليم التفكير الفعال أكثر مما كان متوقعاً، ويركز كل منهما على ثلاث قضايا هامة تتعلق بالحساسية:

أولاً: أن الحساسية الفكرية قابلة للقياس، وأنه يمكن تمييزها تجريبياً عن القدرات الفكرية والميول في مقاييس الأداء الفكري. وبعبارة أخرى تبين أن الحساسية الفكرية مكون أساسي من مكونات الذكاء، ويمكن تمييزها عن القدرة والميل.

ثانياً: أن الطلبة عندما يفشلون في القيام بالتفكير الفعال، فليس معنى ذلك عدم قدرتهم على ذلك، أو رغبتهم فيه، ولكن عدم قدرتهم على تحديد الفرصة المناسبة لعمل ذلك.

ثالثاً: أنه لا يوجد معامل ارتباط عالٍ بين الحساسية الفكرية واختبارات الذكاء (IQ)، مما يعزز الاعتقاد السائد بأن اختبارات الذكاء لا تقيس جميع العوامل المتعلقة بالذكاء.

وتكمن المشكلة في كيفية تدريس الحساسية الفكرية، لأنها تختلف اختلافاً تاماً عن تدريس المهارة أو إثارة الدافعية، فتعليم الحساسية الفكرية هو تعليم الطلبة متى وكيف يستخدمون عادات العقل بأنفسهم دون أن يطلب منهم ذلك. وتعليم الطلبة متى وكيف يدركون ضرورة القيام بعادات العقل.

ويعتقد تيشمان (Tishman) أنه غالباً ما تنشأ الحساسية الفكرية عن طريق العواطف، ويرى ريتشهارت (Ritch hart) أنه يمكن رفع

مستوى الحساسية الفكرية عن طريق رفع درجة الانتباه والتيقظ، وذلك باستخدام الملصقات واللوحات الجدارية ورفع الشعارات(Costa & Kallick, 2000).

4. النظرة التكاملية للمعرفة: إن عادات العقل تؤكد على السلوكات الفكرية العريضة ذات الصلة بين المواد الدراسية بعضها مع بعض، كما تربط بينها وبين الحياة الواقعية اليومية. فعلى سبيل المثال نجد أن عادة التفكير بمرونة، والقدرة على رؤية الأشياء من مناظير متنوعة ضرورية لتفسير الأدلة، أو الظواهر العلمية، وهي ذات صلة بفهم الأعمال الأدبية والفنية، كما أنها هامة جداً في عملية اتخاذ القرار. وفحص الأدلة، وهكذا لبقية عادات العقل. ولكن هل عادات العقل قابلة للانتقال من مادة دراسية إلى أخرى؟

فهل يمكن تحويل عادة التساؤل وطرح المشكلات في مادة العلوم إلى مادة الآداب والفنون أو في أي سياق آخر؟

يرتكز مفهوم عادات العقل على أن ميل الشخص واستعداده لنقل السلوك الفكري من مادة دراسية إلى مادة دراسية أخرى، هو عادةٌ عقلية بحد ذاتها ينبغي تعلمها، كما أن قابلية الانتقال نفسها تعبر عن نظرة تحويلية للذكاء تتجاوز القدرة العقلية الأساسية وتشمل الصفات الشخصية والقيم والعواطف بما فيها الحساسية لتفسير العواطف والمثيرات الأخرى، كأدوات معرفية، ومما يؤيد هذا الفهم أن عدداً من الباحثين أخذوا ينظرون إلى التفكير الفعال على أنه مجموعة من الميول التفكيرية القابلة للتحويل من سياق إلى آخر.

ويتضح أن عادات العقل تتوافق مع نمط التوجهات والبرامج التربوية التي تشترك في فلسفةٍ عامة تركز على تعليم وتعلم أوسع وأكثر شمولاً مدى الحياة، وكذلك ارتبطت عادات العقل بعدد من البرامج ومنها برامج أبعاد التعليم(Marzano, 1992).

وقد صنف مارزانو (Marzano, 1991). التعلم إلى خمسة أبعاد كالتالي:

1- البعد الأول: اتجاهات وإدراكات إيجابية عن التعلم.

حيث يرى مارزانو (Marzano,1991) أن اتجاهات الفرد وإدراكاته هي التي تكوّن كل خبرة من خبراته، فبعض الاتجاهات تؤثر في التعلم بطريقة إيجابية والبعض الآخر يزيد من صعوبة التعلم، وأحد المعاني الأساسية في بحوث التعليم أن الاتجاهات والإدراكات الخاصة بالفرد تلعب دوراً أساسياً في عملية التعلم، ومثال ذلك أن سيلفر ومارشال (Silver & Marchal, 1990) في مراجعتهما للبحوث التي أجريت على حل المسائل في الرياضيات، وجدا أن إدراكات المتعلمين عن قدرتهم على حل المسائل يُعد عاملاً أولياً وأساسياً في أداء الرياضيات، فإذا أدرك التلاميذ أنفسهم ضعافاً في حل المسائل الرياضية فإن هنا الإدراك يتغلب على معظم العوامل الأخرى، بما في ذلك القدرة الطبيعية والتعلم السابق. ولقد وصفت الإدراكات والاتجاهات بصورة أكثر عمومية، واعتبرها البعض جزءاً أساسياً من نسق الذات (Self - System) لدى المتعلم يشرف على جميع الآفاق الأخرى (Marzano, 1992).

ويؤكد جلاسر (Galsser) بصفة عامة أن المتعلم يحاول باستمرار تغيير العالم الخارجي من حوله ليجعله أكثر اتساقاً مع العالم الداخلي الخاص بمعتقداته وإدراكاته الخاصة، ومثال ذلك أنك إذا أدركت نفسك باعتبارك غير مقبول مثلاً من أقرانك فسوف تتصرف بطريقة تجعلك غير مقبول، وقد اعتقد فرانك سميث (Frank smith) " أن اتجاهاتنا وإدراكاتنا هي أساس كل إدراكات العالم وفهمه، وهو أساس جميع أنواع التعلم، ومصدر كل الآمال والمخاوف والدوافع والتوقعات"(Smith, 1982).

والمعلمون الفاعلون يدخلون في اعتبارهم اتجاهات المتعلمين وإدراكاتهم ثم يشكلون دروسهم لتنمي الاتجاهات والإدراكات الموجبة عن هؤلاء المتعلمين.

2- البعد الثاني: تكامل المعرفة.

يتوقف فهم الشيء الذي نريد تعليمه على توافر خبرات مخزونة في الذاكرة طويلة المدى يمكن أن تتفاعل مع المعلومات الجديدة المماثلة في موقف التعلم وربط المعرفة السابقة بما ترغب بتعلمه، فالفهم المبدئي لمفهوم أو عملية ما يندر أن يكون كاملاً وصحيحاً حتى ينبغي مراجعته عدة مرات. إن ربط المعرفة السّابقة بالمعلومات لا يكفي، فالتعلم الفعال في التمثيل والمواءمة كمبدأين للتعلم، فالتمثيل هو تكامل الخبرة الجديدة في البناء القائم، أمّا المواءمة فهو تغيير البناء القائم نتيجة التفاعل مع الخبرة الجديدة. كما أن هناك عدداً من النماذج النظرية المتشابهة منها ما قدمه: روملهارت ونورمان (Romelhert & Norman)، حيث قدما

ثلاثة نماذج للتعلم، النموذجان الأوّلان هما اكتساب المعرفة وتراكمها وجعلها متلاحقة ومتناغمة (Accretion & Turing) وفيهما يتم اكتساب المعلومات وتراكمها تدريجياً مع مرّ الزمن والتعبير عنها بصورة صحيحة (Parsimonious ways) أما النموذج الثالث للتعلم وهو إعادة البناء (Restracturing) وفيه يتم تنظيم المعلومات بما يؤدي إلى التوصل لرؤية جديدة واستخدامات جديدة لها وهو ما يقابل المواءمة عند بياجه.

3- البعد الثالث: تعميق المعرفة وصقلها.

يعتقد مارزانو(Marzano) أن التعليم الجيد ليس ملء العقل بالمعلومات والمهارات وإنما يقتضي إثارة التساؤلات عن هذه المعلومات والمهارات وإعادة صياغتها .ولقد اهتم كثيرمن الباحثين بدينامية التعلم الإنساني، ومثال ذلك مفاهيم بياجيه في التمثيل والتواؤم كمبدأين للتعلم، فالتمثيل هو تكامل الخبرة الجديدة في البناء القائم، أما التواؤم فهو تغير البناءالقائم نتيجة التفاعل مع الخبرة الجديدة.

4- البعد الرابع: استخدام المعرفة استخداماً ذا معنى.

يسعى الفرد لاكتساب المعرفة لحاجته إليها واستخدامها، أي أن المتعلم يُحسّن من تعلمه حين يكون لديه هدف يسعى لتحقيقه يتطلب تحليلاً متعمقاً بدرجة أكبر لتنظيمها وتشكيلها بطرق تبرز ما هو هام واستبعاد ما ليس له علاقة، حيث أن الجانب الأخير من اكتساب المعرفة وتكاملها هو إدخال (إدماج) معلومات بطريقة تجعلها جاهزة للاستخدام، وقد قدم لبرغ وسامول (Leberg &Samuels) تفسيراً وشرحاً مفصلاً

لهذا الجانب من التعلم حيث يعتقد انه لكي تكون المعلومات الجديدة نافعة يجب أن نتعلمها بصورةٍ جيدة جداً لدرجة أن نصبح قادرين على استخدامها دون أن نفكر فيها. فاكتساب المعرفة وتكاملها يتضمن ويتطلب استخدام ما نعرفه من قبل لكي نضفي معنى على المعلومات الجديدة، والتغلب على ما في المعلومات الجديدة من غموضٍ واستيعابٍ للمعلومات بحيث نستطيع استخدامها بسهولةٍ ويسر نسبياً(Marzano, 1992).

5 - **البعد الرابع: عادات العقل المنتجة.**

يعتقد مارزانو (Marzano, 1992). أن عادات العقل تؤثر في كل شيء نعمله، وعادات العقل الضعيفة تؤدي عادة إلى تعلم ضعيف بغض النظر عن مستوى القدرة أو المهارة، حيث يصبح المتعلمون المهرة غير فعالين إذا لم ينموا عادات العقل القوية، فكثير من الناس يجمعون معرفة ومهارة في موضوع ولكنهم لا يعرفون كيف يتصرفون حين يواجهون مواقف جديدة حيث تكون المشكلة ليست قصوراً في المهارة أو القدرة ولكنّ الأمر ببساطة أنهم يستسلمون ويكفون عن العمل حين لا تكون الإجابات والحلول واضحة، ولم ينموا خصائص الخبير الحقيقية. ومن الأهمية بمكان أن ندرك إن أنماط التفكير الخمسة التي يوضحها ويصورها نموذج أبعاد التعلم لا تؤدي وظيفتها في فراغ أي أنّ من الضروري أن يحدث نمط من التفكير أولاً ثم يليه نمطٌ آخر إنها في الواقع عبارةٌ عن تفاعل، أي أنّ جميع أشكال التعلم في إطار مجموعة من الاتجاهات والإدراكات التي إما أن تنمي التعلم أو تعيقه.

وأنّ التعلم يتأثر بمدى استخدام المتعلم لعادات العقل المنتجة، وهما يشكلان الخلفية الأساسية للتعلم، وهما عاملان لا بد من مراعاتهما في عملية التعلم، فإذا ما سلّمنا أن لدى المتعلم الاتجاهات والإدراكات التي تسهل التعلم وباستخدام عادات العقل الفعالة، فإن عمل المتعلم الأول أن يكتسب معرفة جديدة، ويحقق تكاملها، أي أن المتعلم ينبغي أن يستوعب معرفة جديدة ومهارات وأن يربطها بما يعرفه من قبل، وهي عمليةٌ ذاتية من التفاعل بين المعلومات القديمة والجديدة، ثم عبر الزمن ينمي المتعلم معرفة جديدة من خلال أنشطةٍ تساعد على تنمية معرفته وتوسيعها وتنظيمها، حيث أن الغرض النهائي للتعلم هو إن يستخدم المعرفة بطرق لها معنى(Marzano, 1992).

تنمية عادات العقل:

قدم كوستا (Costa, 2000). وصفاً موجزاً للبيئة التعليمية التي تساعد على نمو السلوك الذكي ومهارات التفكير وازدهار العادات العقلية السليمة نذكرها فيما يلي:

1. الإيمان أن جميع الطلبة لديهم قدرة على امتلاك مهارة التفكير. فقد أثبتت الدراسات الحديثة أنه يمكن رفع مستوى التفكير عند التلاميذ كافة، وبإمكان جميع الطلبة أن يواصلوا التطوير والتحسين فمن الأهمية بمكان أن يعتقد المعلمون أن بمقدورهم تنمية مهارات التفكير لدى تلاميذهم من خلال التدريب على تنمية هذه المهارات، وهذا الاعتقاد شرط مسبق لتعليم عادات العقل، ويعتقد كل من فيورشتين وفيورشتين (Feuerstein, R.Feuerstein) أن

باستطاعة أي شخص تقريباً أن يحقق اختلافاً في تنمية مهارات التفكير بالتدريب على تنمية هذه المهارات.

2. التفكير هو هدفٌ تربويٌ ينبغي السّعي لتحقيقه عن طريق إتقان الطلبة لعادات العقل. وتحمل الطلبة لمسؤولية القيام بعملية التفكير، وامتلاك القدرة على إيجاد أكثر من حل للمشكلة، وأن التروي والتأني في التخطيط والتفكير أفضل من التسرع في الإجابة، والتوضيح للطلاب أن التفكير وتنمية مهاراته والتعرف إلى استراتيجياته هو هدف التدريس، وهو صلب محتوى المنهج وهو قمة الأهداف التربوية، ولذا يضع المعلمون والمفكرون المناقشات التي تشجعهم على الإفصاح عن مكنونات أفكارهم وطرق تفكيرهم وخططهم لحل المشكلات، فذلك هو السبيل إلى تنمية عادات العقل السليمة.

3. مراعاة مراحل النمو المعرفي للطلبة. إن أحد أهم الأسباب التي أدت إلى فشل أساليب التدريب التقليدية هو أننا نبدأ بالكلام النظري والمعلومات المجردة التي تفوق المستوى العقلي للطالب، ولا نبدأ بالأفعال وبالتعامل مع المواد الواقعية الملموسة، ولكن في عادات العقل نبدأ بالمواد المحسوسة، والممارسات، والأفعال الواقعية إن من شأن هذه الأساليب أن تجسد الفكرة، وتسهل استيعابها. وترتبط القدرات التفكيرية للطلبة بمراحل النمو المعرفي، ولهذا يجب أن تكون الأنشطة التعليمية التي نسعى من خلالها لتطوير مهارات التفكير المناسبة للمراحل النمائية المعرفية للطالب حتى يتمكن من استيعابها، ولكي

ينجح المربون في ذلك يجب أن تتناسب مهارة التفكير او العادة العقلية المراد اكتسابها من قبل الطلبة مع مراحل نمو الطلبة.

4. إيجاد بيئةٍ صفيةٍ آمنةٍ خالية من التهديد: إن البيئة الآمنة هي بيئةٌ مفعمةٌ بالتفكير والاهتمام بالآخرين ومشاعرهم، من خلال تعزيز ثقة الطلبة بأنفسهم، إن تعلم التفكير السليم يحتاج إلى تجريب الأفكار لاكتشاف صلاحيتها، فإذا شعر الطلبة أن نتائج تفكيرهم سوف تتعرض للانتقاد أو الاستخفاف، فسوف يحجمون عن التفكير. وبالتالي على المعلمين أن يقدروا أفكار التلاميذ ويعدلوها باحترام، مما يساعد الطلبة ويشجعهم على الاستمرار في التفكير والتعبير عن أفكارهم، وينمي عندهم عادات العقل المتوازنة، ويمكن للبيئة التي يستجيب فيها المعلمون والمديرون للطلبة أن تدعم إيجاد مثل هذه البيئة، وأن تغرس في نفوس الطلبة الثقة بأنفسهم، ومن أشكال الاستجابة التي قد يستخدمها المعلم لتوفير هذه البيئة التي يستطيع الطلبة من خلالها تجربة عادات العقل وممارستها ما يلي؟

أ. الصمت: تؤكد الدراسات أن المعلمين لا يعطون طلبتهم مهلة تفكيرية كافية بعد كل سؤال، حيث لا تتجاوز في أحسن الأحوال ثلاث ثوانٍ مما يشكل ضغطاً نفسياً على الطلبة يدفعهم إلى الإجابات القصيرة أو الناقصة المبتورة.

وترى رو (Rowe, 1985) أن المهلة التفكيرية هي مقدار الوقت الذي يعطيه المعلم لطلبته بعد كل سؤال، وعادة تكون المهلة التفكيرية الجماعية أطول من المهلة التفكيرية الفردية.

إنّ رفع المهلة التفكيرية من 3 ثوانٍ إلى 5- 7 ثوانٍ يعمل على إيجاد وضعٍ مريحٍ للطلبة ويشعرهم بالأمان مما يجعل ذلك استمراراً ودافعاً للتفكير، بل إنّ إعطاء مهلةٍ تفكيريةٍ أطول للطالب الضعيف يساعد بالتأكيد في الحصول على إجابات أكثر معقولية. ودور المعلم هنا هو تقبل الإجابات بمرونة. وإن استخدام المعلم فترات صمت يوفر للطلبة الوقت الضروري للتفكير لمساعدتهم على تنمية عادات العقل(Costa& Kallick, 2002).

ب. التعاطف والمرونة: الصف الذي يسوده مناخ آمن، واحترام أفكار الطلبة وآرائهم من قبل المعلمين هي البيئة الملائمة للتفكير والإبداع، حيث أن تقبل المعلم استجابات الطلبة بشيء من التعاطف والمرونة ودون تهديد أو خوف من تقويم أو إصدار أحكام قيمية من قبل المعلم أو إصدار إيحاءات لفظية أو غير لفظية رافضة لاستجابات الطلبة وأفكارهم، كل هذا يشكل مناخاً آمناً للتفكير والابتكار والإبداع. يستطيع فيه الطلبة الإقدام على صنع القرارات بأنفسهم وتشجيعهم على فحص بياناتهم ومقارنتها، مما يطور لديهم الثقة بأنفسهم، بحيث تصبح لديهم القدرة على النقد الذاتي البناء، والتوصل إلى قناعات قابلة للفحص والتقييم مع ما لدى الآخرين من آراء وأفكار ومعتقدات(Costa & Kallick, 2002).

ج. القبول من غير إصدار أحكام: إن استجابات المعلم الصفية لإجابات الطلبة والتي تعزز التفكير وتنميّه، لاقت هي الأخرى الكثير من البحث والاهتمام من قبل روتا (Rotta, 1998). والذي وضع

مجموعة من الممارسات الصفية التي يمكن للمعلم أن يسلكها بهدف العمل على تنمية التفكير لدى الطلبة، وهذه تتفق إلى درجة كبيرة مع ما أورده كوستا (Costa, 1991) وتشمل تلك الممارسات ما يلي:

- التقبل الحيادي: ويعني أن يستقبل المعلم إجابات الطلبة مهما كانت دون أن يقيمها أو يصدر حكماً عليها، بل يكتفي بالإشارة إلى أن أفكار الطالب قد تمّ سماعها، وهو من الاستجابات السلبية، لأن المعلم في هذه الحالة يقول أن جواباً قد تمّ سماعه وليس بالضرورة فهمه مثل: الإيماء بالرأس، أو كتابة الإجابة على السبورة دون تعليقات لفظية عليها.
- التقبل الإيجابي: وهنا يستقبل المعلم إجابات الطالب، ثم يقوم المعلم بإعادة صياغتها وتوضيحها والإضافة عليها وتوسيعها، مما يشير للطالب أن إجابته قد تم استقبالها وفهمها والتفاعل معها.
- التقبل والتعاطف: وهنا لا يكتفي المعلم بسماع إجابة الطالب المعرفية، وإنما ينتقل إلى البعد الوجداني ليشارك الطالب في إجابته ويبرر له تعثره في الإجابة. مثل إن هذا الجانب يحتاج إلى الكثير من التوضيح بسبب غموضه واحتمالية وجود أكثر من رأي حوله. بحيث يتم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، فعندما يطرح المعلم السؤال في غرفة الصف يجب أن لا يكون شاغله أن يتوصل كل طالب إلى إجابة صحيحة، وبالتالي كل الطلبة إلى إجابات متماثلة، ولكن على المعلم أن يشجع الطلبة على ممارسة

مهارات التفكير المختلفة وبالتالي التوصل إلى إجاباتٍ مختلفة، لذا فالمعلم الذي يحترم التنوع في استجابات طلبته على أسئلته الصفية، يساهم في تنمية التفكير والإبداع(Costa, 1991).

وهنا لا بد من الإشارة إلى أهمية استخدام أساليب التعزيز المناسبة وفق معايير محددة، وثابتة، ومراعاة الاختلاف بين مستويات الطلبة العمرية والتحصيلية، ومراعاة مستوى الدافعية للطلبة للإنجاز ويعتقد كون (Kohn,1994) أن استخدام المكافآت والمديح لحفز الطالب على التعلم يزيد من الاعتماد على الآخرين، حيث لا يجدون أن التعلم أمر سار ومريح، ولا يُثمنون امتلاك المهارات أو تجريبها، كما يعتقد أمابيل (Amabile) أن استخدام المديح والمكافآت يبني التطابق والتوافق مع الآخرين، ويجعل الطلبة يعتمدون على الغير مما يعيق التفكير، فعبارات التشجيع المحفزة لا بد من استخدامها بحذر، وبطريقة مدروسة وفق معايير موضوعةٍ مسبقاً.

5- إيجاد بيئةٍ تعليميةٍ غنيةٍ بالمثيرات (توفر البيانات للطلبة).

توفير مصادر للمعرفة المتنوعة، وتيسير وصول الطلبة إليها دون روتين ممل، أو تضييع في الأوقات، والعمل على توفير المواد الخام التي يستطيع الطلبة استخدامها في التجريب، حيث تهتم عادات العقل بكيفية إنتاج المعرفة وتوظيفها في تنمية التفكير عن طريق إرشاد الطلبة لمعالجة البيانات، وذلك بإجراء المقارنات أو التصنيف أو الاستدلال، وبناء علاقات سببية، مما يوفر مناخ ينمي هذه العادات.

د. التوضيح: استجابات المعلم الإيجابية للطلبة والحافزة لهم على التفكير لا تتوقف عند قبول آراء وأفكار الطلبة، وفهمها بل تتجاوز ذلك لتصل لدرجة تشجيع الطلبة على توسيع أفكارهم وتنميها، لتصبح واضحة جلية، وبخاصة إذا ما خالطها شيء من الغموض، وهذا لا يتم إلا إذا قدم التلاميذ معلوماتٍ توضحيةٍ حول الأفكار التي يطرحوها، مما يساعد على نمو التفكير لديهم ويقوى التفكير التأملي عندهم، ومن التربويين الذين بحثوا في هذا الجانب (Flanders) والذي وجد علاقة ارتباطيه بين مستوى تحصيل الطلبة واستخدام المعلم لاستراتيجيات التوضيح والتي تقوم على طلب المزيد من الأفكار والبيانات التي تدعم الرأي الذي يطرحه الطالب. مما يعطي انطباعاً لدى الطلبة أن أفكارهم جديرة بالاستكشاف والتمعن، وأن المعلم مهتم بتفكير الطلبة، الأمر الذي يشجع الطلبة على أن يصبحوا أكثر تركيزاً في تفكيرهم وسلوكهم.

6- تعريض الطلبة إلى مشكلات تتحدى قدراتهم التفكيرية.

تستخدم عادت العقل عدداً من الاستراتيجيات التي يتم فيها توسيع خيال الطلبة وتنمي فيهم مهارات التفكير العليا بوضع الطلبة في مواقف تعليمية تستدعي منهم استخدام كل طاقتهم في حل المشكلات، حيث أن أفضل المشكلات هي مشكلات الحياة اليومية التي يعيشها الطلبة في الرحلات المدرسية أو ساحات الملاعب، أو أثناء التدريس في غرفة الصّف، ومن أمثلتها، حل المشكلات التي تعترض الرحلة، أو مشكلة الاستفادة من أدوات اللعب، وإعادة ترتيبها وتوزيعها على الطلبة أو مشكلة استخدام

التجهيزات المخبرية أو تنظيم الاستفادة من المواد التعليمية المتاحة في المدرسة.

ويعتقد سايرز (Siers) أن إثارة فكر الطالب وحثه من خلال شكل من أشكال التنافر المعرفي يهيئ الطالب لإشغال ذهنه بعمليات ذهنية، ويمكن إيجاد التنافر المعرفي بإحدى الطرق التالية.

أ. إثارة مسألة تحتمل عدم اليقين أو التضارب في محتواها.

ب. حث الطلبة على إثارة مسائل لعدم اليقين والتضارب في محتواها أثناء محاولة فهم ما يقدم لهم، حيث يشغل تفكير الطلبة من خلال إثارة الاهتمام بهذه القضايا التي تعرض عليهم مما يحدث حالة من التقصي ويكون دور المعلم هو تعزيز الظروف لإثارة هذا الاهتمام وحب الاستطلاع(Costa & Kallick, 2000).

7- النمذجة Modeling :

يتعلم الطلبة بالتقليد والمحاكاة أكثر من تعلمهم بالكلام، لذا من الضروري أن يكون المعلم أو المعلمة، والوالد أو الوالدة قدوة مثلى في التصرف الذكي أمام الأطفال. فإنهم يتعلمون من سلوكهم ومن أعمالهم أكثر ما يتعلمونه من أقوالهم.

الوحدة الثالثة

محتويات الوحدة

1- استراتيجيات عادات العقل

2- تعليم عادات العقل

3- متطلبات تحقيق عادات العقل

4- اهمية وجود بيئة تفكيرية لغرس عادات العقل

5- البيئة الصفية المناسبة لتطوير عادات العقل

الوحدة الثالثة

استراتيجيات عادات العقل:

إن الخطوات والإجراءات اللازمة لمساعدة الطلبة في تنمية عادات العقل المؤثرة تتطلب بالضرورة أن يتم تعزيزها بصورة مباشرة وصريحة، علماً بأنه ليس من الضروري أن ترتبط بالمحتوى الدراسي(Marzano, 1992).

فعادات العقل يجب تعريفها وتقديمها للطلبة لأنهم نادراً ما يرون هذه العادات مستخدمة في العالم المحيط بهم، فقليل من الناس يهتمون بوضع الخطط واستخدام المصادر بصورة جيدة، وقليل من الناس من يهتم بالدقة ويبحث عنها ، أي نادراً ما يستخدم الناس كل طاقاتهم ويكتفون بالأداء الوسط. فاستخدام عادات العقل بين الناس ليس أمراً ملاحظاً ومتكرراً أو يمكن إدراكه مباشرة، وقد أشار جيلوفيتشا (Gilovicha) بعد أن قدم مجموعة من الحقائق المترتبة على إهمال استخدام عادات العقل أشار بأنه يجب العمل على تنمية عادات العقل التي تساعدنا على فهم أفضل ورؤية أوسع للعالم حولنا.

وهناك عدد من الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلم في تقديم عادات العقل، ومن هذه الاستراتيجيات:

1. استخدام أحداث مرّت على بعض الشخصيات وعرضها للطلبة، أو عرض تجارب لبعض الشخصيات كالزعماء والأبطال والمصلحين، حيث يمكن أن يوضح للطلبة الجوانب المرتبطة بعادات العقل وكيف كان يمارسها هؤلاء العلماء أو القادة أو الزعماء؟

2. استخدام القصص المعبرة عن حياة الشخصيات التي تقدم نماذج من حياتهم الخاصة وتعتبر إحدى الوسائل والأساليب الشائعة لاستعراض العادات والمهارات العقلية، وقد أشار بلوم (Bloome,1991) بأن القصص والحكايات تعتبر أساليب يمكن عن طريقها تمرير كل القيم والعادات والأفكار الهامة المرتبطة بثقافة المجتمع ولكل أفراده.

ولقد قدم كوفي (Covey,2000). العادات السبع الأكثر فعالية، والتي يرى أنها تؤثر دوماً في هؤلاء الأشخاص الذين لهم تأثير كبير على من حولهم حيث يتصف هؤلاء الأشخاص بالعادات السّبع التالية:

أ. المبادرة – Pro Active

ب. ابدأ والهدف واضح في عقلك- Begin when the objective is clear in your mind

ج. تحديد الأولويات (أبدأ بالأهم قبل المهم) - Put first things first

د. التفكير بالمكسب المشترك (تفكير المتعة للآخرين)- Think win – win

هـ. إفهم أولاً ثم حاول أن تُفهم الآخرين (حاول أن تفهم ليسهل فهمك)- Seek to Understand befor you understood

و. التعاون (التكاتف)- Synergize

ز. مراجعة النفس وتقييمها وتطوير نواحي الضعف والقصور- Sharpen the Saw

ويمجرد أن يصبح الطلبة على وعي بعادات العقل الأساسية فإن المدرس يمكنه أن يطلب منهم أن يقدموا بأنفسهم أمثلة أخرى لأفراد أو

شخصيات صادفوها في حياتهم وأن يعطوا بعض الأمثلة المعبرة عن بعض عادات العقل التي تميزوا بها.

3- استخدام مواقف خاصة بالطالب وأهدافه الشخصية: أظهرت الدراسات التي تمت في مجال الدافعية، أن الأفراد يكونون أكثر حماساً واندفاعية للإنجاز عندما يعملون لتحقيق أهدافهم الشخصية، وأنه عندما تكون دافعيتهم عالية فإنهم يكونون أكثر استخداماً للعادات العقلية، بمعنى آخر عندما نحاول أن نحقق أهدافاً شخصية فإننا نهتم بأن نضع الخطط المناسبة، ونبحث عن البدائل والمصادر المتنوعة، ونهتم بالدقة، ونعمل إلى أقصى طاقتنا(Marzano,1992).

ويرى الباحث أن عادات العقل أداءات قد يصعب استخدامها بصورة تلقائية إذا لم يتدرب الفرد عليها ويتوفر له الفرصة لاستخدامها، ويكون بصدد القيام بأعمال لها جاذبيتها وقدرتها على تحقيق أهداف خاصة. وعندما لا تكون دافعيته عالية لإنجاز مهامه.

فالأهداف الشخصية للفرد تمثل أهم مصادر دافعيته فهي مصدر النشاط بصفة عامة في كل مجال من مجالات الحياة وإهمال هذه الأهداف وخاصة في المجال التربوي، يعني إهمال أهم مقومات العقل وأدوات تنميته وتدريب مهاراته وعاداته المختلفة، والتي هي أهم هدف من أهداف العملية التربوية لما يمثله هذا النمو من وسيلة لتحقيق النجاح والتميز في مستقبل حياة الإنسان(Marzano, 1992).

4- المشكلات الأكاديمية: تعتبر المشكلات الدراسية أداة أخرى من الأدوات الهامة، والأساسية في تدريب عادات العقل وتنميتها وتعزيزها، خاصة

تلك العادات المرتبطة بالتفكير الناقد والتكفير الإبداعي. وتعرف المشكلات الأكاديمية بأنها عبارة عن مواقف ومشكلات منظمة ومخطط لها بدقة، وعادة يواجهها الطلاب في مواقف الرياضيات والعلوم، كما إنها يمكن أن تتواجد في تلك المواقف والمشاكل التي كثيراً ما نطلق عليها الألغاز (Brainteasers) (أو ما يغيظ العقل).

إن المواقف أو المشكلات ذات المحتوى المنظم، والمقدم من خلال محتوى تعليمي لها على الأقل ثلاث خصائص تميزها وتجعلها ذات فائدة في تعزيز وتدريب عادات العقل خاصة تلك المرتبطة بالتفكير الناقد والتفكير الإبداعي وهي:

1. أنها قوة دافعية تحرك الفرد إلى التعامل معها ومحاولة حلها. فهي تجذب الفرد بشدة بحيث يجد نفسه مندفعاً لمحاولة الحل. فالعقل البشري من أهم خصائصه أنه لا يتحمل الغموض ولا يتوقف عن البحث والمحاولة عندما يواجه بالتحدي وعدم الوصول إلى النتيجة، فتكوين العقل المعرفي منظم بصورة تمكنه أن يستخلص معنى من المعلومات غير الكاملة، ونفس الشيء يحدث عندما تواجه الفرد مشكلة ما، فالعقل يسعى لحلها بنفسه أو البحث عن الحل الموجود لها أساساً، حيث لا يمكن تمثيل موقف غير مكتمل، أو يفتقر إلى الوضوح والمعنى، إن هذه المواقف المدرسية ذات المحتوى المنظم تستثير الفرد وتحفزه، حتى الطلبة الذين لا يقبلون على حل مثل هذه المواقف يجدون أنفسهم في النهاية مضطرين إلى المحاولة حتى ولو لم يصلوا للحل(Marzano, 1992).

2. إنها توفر الفرص التعليمية والتي تعني الاستفادة من الفرص المتاحة أو اللحظات المتاحة لتقديم الخبرة التعليمية، ولا بد من الاستفادة من هذه المواقف أو الفرص بتقديم المشاكل ذات المحتوى المنظم والتي من شأنها الإسهام في تنمية عادات العقل المرتبطة بالتفكير الناقد والتفكير الإبداعي، وكثير من المعلمين في مراحل تعليمية مختلفة يستخدمون هذه المشاكل والمواقف، بل قد يلجأ بعض المعلمين إلى تخزين أعداد كبيرة من مثل هذه المواقف وتجميعها، ليستخدموها مع التلاميذ وللاستفادة من فكرة الفرصة المتاحة (Sponge Activity) بحيث يمكن أن تستخدم إمّا في بداية الحصة، أو بعد الانتهاء من مهام مطلوب منهم إتمامها، وعادة يشترك الطلبة في مثل هذا النشاط بحماس ودافعية عالية، وخلال محاولات حل هذه المواقف يمكن للمعلم أن يشجع ويعزز المهارات الكامنة عند الطلبة مثل الاهتمام بالدقة، والوضوح والتنوع في الإجابات والحلول.

إن استخدام المشكلات الأكاديمية كأنشطة مصاحبة ومحفزة لتنمية الإمكانات العقلية قد أوصت به لجان تطوير مناهج الرياضيات (AAAS, Project 2061, 1995)، واعتبرتها جزءاً رئيسياً من الأنشطة الصّفية، حيث أن تنمية مهارات حل المشكلات يساعد الطلبة في تنمية قدرات الاستدلال وفهم المفاهيم الأساسية للرياضيات.

3. قدرتها على التحدي المعرفي للعقل وقد أشار رو (Rowe,1985) إلى أن هذه المشاكل والمواقف التي تحتاج إلى مهارات التفكير الناقد والتفكير بحل المشكلات من أفضل المواقف التي تتحدى القدرات العقلية المعرفية. فمثل هذه المواقف تتطلب استخدام استراتيجيات غير معروفة الأمر الذي يعرف الطلبة على عادت العقل وممارستها وتطبيقها، كما أن التساؤل المنتج، والمقصود والمعد بعناية هو من أقوى أدوات المعلم الماهر، فمن خلال طرح الأسئلة نعزز فكرة أن كل الطلبة قادرون على المعرفة من خلال عملية الاستقصاء للبحث عن الإجابة، مما ينمي عند الطلبة عادة التساؤل وطرح المشكلات من خلال تدريب الطلبة على أنماط من الأسئلة وطرح المشكلات لتمكينهم من استخدام عادات العقل.

ويرى كوستا وجارمستون (Costa & Garmston, 1998) أن إستراتيجية طرح الأسئلة تغرس في الطلبة معرفة وانشغالاً بعادات العقل، وذلك من خلال طريقة طرح المعلم للأسئلة من خلال استخدام صوت مقبول فيه شيء من النشاط والمرح بدلاً من صوت عالٍ لا يجدي، كما أن مستويات الأسئلة تشغل عمليات معرفية محددة لمستويات التفكير الذي تثيره.

فالمعلم الماهر يضع أسئلة بهدف إشغال الطلبة بواحدة أو أكثر من عادات العقل، حيث تبقي هذه الأسئلة وعياً قوياً.

لقد وضع هولمز (Holmes) مستويات للأسئلة حسب مستوى التفكير التي تثيره بحيث تستوعب مستويات التفكير عند مستويات

متزايدة التعقيد (Costa,1991) حيث قسم مستويات الأسئلة حسب مستوى التفكير إلى ثلاثة مستويات:

- أسئلة جمع البيانات: والتي توضع بطريقة تجعل من الممكن استخلاص المفاهيم أو المعلومات أو المشاعر أو التجارب التي اكتسبها الطلبة وخزنوها في الذاكرة، حيث تصمّم هذه الأسئلة لتنشيط الحواس من خلال جمع البيانات لمعالجتها، حيث ترتبط بعمليات معرفية عند هذا المستوى من التفكير (ذكر، وصف، مطابقة، تفريق، ملاحظة، تعداد، إكمال، تحديد، تذكر). وهي أسئلة مصممة لتحقيق أهداف معرفية عند مستوى جمع البيانات(Costa & Kallick, 2000).
- أسئلة معالجة البيانات، وتوضع سعياً وراء علاقة السبب بالنتيجة، وهناك أسئلة تقود الطلبة إلى عمليات التركيب والتحليل والتلخيص والمقارنة والمقابلة والتصنيف، حيث ترتبط بعمليات معرفية عديدة عند هذا المستوى من التفكير (تمييز، تناظر، يقسم إلى فئات، تجريب، تنظيم، شرح، تقسيم إلى مجموعات، استدلال) وهي أسئلة مصممة لتحقيق أهداف معرفية عند مستوى المعالجة (Costa & Kallick, 2000).
- أسئلة التنبؤ والتعميم في الشرح، وتطبيق المفاهيم. تصميم أسئلته بطريقة تجعل الطلبة يتجاوزون المفهوم، أو المبدأ، ويستخدمونه في وضع جديد، ومثل هذا النوع من الأسئلة يعمد فيه الطلبة إلى التفكير بصورة خلاقة مستخدمين خيالهم، حيث تتجه الأسئلة

نحو عمليات البحث، ومن الأفعال التي تصف هذا المستوى المعرفي (التطبيق، التقييم، التعميم، التنبؤ، التخمين، التكهن، والتحويل) (Costa & Kallick, 2000).

ب. إستراتيجية العصف الذهني (Brainstorming): تتضمن إستراتيجية العصف الذهني طرح الأسئلة المفتوحة، أو مواجهة الطلبة بمواقف حياتية مشكلة، ويقوم الطلبة بالعمل في مجموعات تعليمية تتكون من (4- 6) طلاب، ويتاح لكل طالب الحرية الكاملة في طرح أفكاره، وليس مهماً جدية هذه الأفكار.

حيث تمكن إستراتيجية العصف الذهني المعلم من تتبع تدفق الأفكار في أذهان الطلبة، وتفسير الاتجاهات التي يذهب إليها الطلبة عند معالجتهم لمشكلة أو موقف ما، كما تساعدهم في معرفة مستويات المخزون الذهني، وأساليب معالجة الطلبة للأفكار التي لم يستعدوا لها مثل:

- أن يجهز المعلم مناقشة استكشافية تتناول موضوعاً أو قضية معقدة، وأن يساعد الطلبة على تجزئة المشكلة إلى أجزاء أبسط. ثم يترك لهم حرية اختيار الجزء أو الجانب الذي تفضل كل مجموعة أن تستكشفه، وبالتالي نركز كل المناقشة على الجواب الذي اختاره الطلبة.
- أن ينظم المعلم جلسة النقاش في صورة جماعية (Fishbowl Discussion) حيث يجلس ثلث طلبة الفصل في شكل دائري لمناقشة الموضوع، وأن يشكل باقي الطلبة دائرة أخرى حول الدائرة الأولى، وعليهم الاستماع لما يدور، وتسجيل الملاحظات، ثم تقوم

المجموعة الأكبر بالمناقشة، والتعليق على كل ما دار في المناقشة التي أجرتها (المجموعة الأصغر) وتكون المناقشة مفيدة لنفاذ البصيرة حول عادات العقل ولتوفير فرصة للطلبة لمعالجة تعليمهم، كما أن الحوار عن تجاربهم في المواقف التي طبقت فيها عادات العقل مفيدة كذلك.

وعلى المعلم أن يشجع ويبرز كل سلوك يوضح استخدام عادات العقل، وتعتبر فكرة الملاحظة المنظمة خاصة مع عادات العقل المرتبطة باستخدام المعلومات بصورة ذات معنى، والتي يمكن ممارستها في مجموعات صغيرة متعاونة، من خلال تحديد طالب في كل مجموعة ليلاحظ يستعدوا لها ويسميها البعض باللحظات الذهبية (Intellectual Moments) التي تتطلبها في كثير من الأحيان المواقف في الحياة العادية، فالطالب يواجه في حياته اليومية كثير من المشكلات التي لا تتيح له أن يعطيها وقتاً للتفكير أو لتنظيم الفكرة وتقليبها، كما تساعدهم على معرفة المخزون الذهني للطلبة(فقهاء،2002).

وهناك أربعة قوانين تحكم العصف الذهني وهي:

- استبعاد النقد لأفكار الطلبة.
- الكم المطلوب في عدد الأفكار وغزارتها.
- تشجيع الدوران الذهني الحر بين الطلبة في طرح الأفكار.
- توريد أفكار تتصف بالجدة وعدم الشيوع (جميل،2001).

ج. إستراتيجية الحوار والنقاش: يعتبر أسلوب المناظرة والحوار والنقاش المنطقي أدوات أساسية لتنمية عادات العقل مثل التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي (Vosniadou & Brewer) حيث قدم بول (Paul, 1990) بعض الإرشادات لاستخدام هذا المفهوم في غرفة الصف، إذ يمكن للمعلم أن يدرب الطلبة على فعل ذلك بأن يقدم لهم نماذج وتوجيهات وتدريبات في صورة أنشطة منظمة ليلاحظ باقي المجموعة ودرجة استخدامها للمهارات وعادات العقل، وفي نهاية الحصة، فإن القائم بالملاحظة عليه أن يكتب تقريراً عن كل ما لاحظه، أو أن يتم تعيين طالب في كل مجموعة توكل إليه مهمة ملاحظة استخدام الطلبة لعادات عقل معينة، وفي نهاية الحصة يقدم ملاحظ العملية تقريراً عما لاحظه.

إن تنمية عادات العقل عند الطلبة يجد فيها الفرد حباً طبيعياً للاستطلاع والفضول عن العالم والقدرة الإنسانية على الإبداع، والمشاركة بالأفكار عن الآخرين(Fisher, 1995).

د. إستراتيجية التعلم التعاوني(Cooperative Learning) يرى ديفدسون (Davidson,1992) أن التعلم التعاوني يحفز التفكير، وبخاصة إذا ما استخدم هذا الأسلوب في تعليم طلبة المدارس في المراحل المختلفة؛ إذ أن استخدام الطلبة لمهارات المناقشة، وكيفية طرح الأسئلة، وتبادل الأفكار، والتدريب على مهارات التفاعل الإجتماعي، فإن جميعها تحفز المهارات الذهنية وتنمي التفكير، وتساهم في رفع مستوياته لدى الطلبة.

هـ. إستراتيجية أدوات اللغة: أظهرت أعمال البحث التي امتدت سنوات طويلة، أن هنالك علاقة قوية ومتشابكة بين اللغة والفكر، فالعمليات المعرفية التي يشتقها الأطفال موجودة في مفردات الأفعال وتصريفاتها وبناء الجمل في اللغة، ويعتقد كل من فيجوتسكي وفيورشتين وفلافيل (Vygotsky, Feuerstein, Flavell) أن الأطفال منذ الولادة يقلدون أصوات الكبار وكلماتهم وعباراتهم وأنماط فكرهم، والتي تشكل أسس فكر لديهم تلازمهم مدى الحياة، ويعتقد كل من ستيرنبرغ وكاروسو (Sternberg & Caruso , 1991) أن البيئات التي توفر نماذج من اللغة والفكر تسهم في بناء قدرات الأطفال على معالجة عمليات التفكير، ويتعلم التلاميذ بالتفكير والمحاكاة أكثر من تعلمهم بالكلام، حيث تصدق هذه القاعدة التربوية خاصة في المرحلة الأساسية الدنيا، لذا يجدر بأن يكون الوالداين والمعلم قدوة ومثلاً في التصرف الذكي (Costa & Kalick, 2000)

وتعتبر اللغة بمثابة الأساس لممارسة عادات العقل عن طريق استخدام المصطلحات المعرفية الرئيسة، بحيث يواجهها الطلاب في الحوار اليومي العام، وذلك عن طريق استخدام عدد من الاستراتيجيات المتعلقة باللغة ومنها الكلمات المترادفة حيث يرى ليبتون وويلمان (Lipton & Wellman) أنها مجموعة من المصطلحات والعبارات التي تنقل معنى مشابهاً لتعبير معين، بحيث تعزز الطلاقة في التعبيرات وتتوسع في معاينتها وتعزز المرونة من خلال توفيرها مجموعة من التعبيرات بدلاً من التعقيد باستعمال تعبير واحد، وتوسع مدى التساؤل وإعادة الصياغة،

ويتيح للطلبة والمعلمين التواصل مع الآخرين مستخدمين مصطلحات مشتركة، ويعتقد باير (Beyer, 2001) أنه مع تعود الأطفال لسماع التعبيرات المعرفية في استعمالاتهم اليومية وممارسة العمليات المعرفية المصاحبة لها، تصبح الكلمات جزءاً من ذاتهم ويمارسونها كجزء من مفرداتهم الشخصية مع تمكنهم من تعريفها تجريباً.

و. إستراتيجية الحل الإبداعي للمشكلة (Greative Problem Solving): تتطلب هذه الإستراتيجية الملاحظة، والمعالجة، والتحليل، والتركيب، والتقييم، وأن يكون الطلبة ذوي حساسية لما يحدث من حولهم من مشكلات ومن مواقف حياتية، حيث يقوم الطالب عند مواجهته لمشكلة أو لموقف، يوضحه ويستحضر في ذهنه من أفكار تتعلق بها، إلى أن يصل إلى حلها إبداعياً. وقد تمر هذه الإستراتيجية بالمراحل التالية:

- إيجاد الحقائق.
- الكشف عن المشكلة والأفكار المتعلقة بها.
- الكشف عن الحلول، أو البدائل.
- تقبل الحل أو البحث عن بديل آخر (جروان،2002).

ويمكن للمعلم أن يستخدم الاستراتيجية، أو الطريقة المناسبة بعد تحديد عادة العقل التي يرى المعلم أن طلبته بحاجة إليها أكثر من غيرها، ويشعر أنهم بحاجة لأن يتعلموا كيف يفكرون عن طريق تحفيز أذهانهم من خلال تعريضهم لمسائل، وقضايا، ومواقف ومشاكل بحاجة إلى توضيح، وإعادة صياغة لعناصرها، مما ينمي لديهم مهارات الانتباه

والإدراك والتذكر، والتخيل، والفهم، والتفكير، وإرادة الاختيار، وتوليد الأفكار الإبداعية الجديدة.

ز. إستراتيجية لعب الدور: يتضمن مفهوم لعب الدور افتراضاً بأن للطالب دوراً يلعبه، سواءً كان معبراً فيه عن نفسه، أم عن أحد زملائه في موقف محدد. فاللعب يعني أنه سيتم تأدية الدور في بيئة آمنة، يكون فيها الطالب متعاوناً ومتسامحاً، ويؤدي الطالب نشاط لعب الدور بنجاح في غرفة الصف مع مجموعة تشاركه الخصائص والصفات والأهداف والأزمات، ويطور الطالب فيها قدرته على التعبير والتفاعل مع الآخرين، مما يسهم في بناء الثقة في نفسه وقدرته وإمكانياته. ولهذه الاستراتيجية افتراضات تتمثل في:

- تساعد الطالب على فهم المشاكل الحياتية من خلال تهيئة الفرص للمواجهة والمناقشة والتحليل.
- تساعد على فهم المشاعر والانفعالات وإبداع الأفكار الجديدة، وتساعد على النمو والتطور لخبرات الطلبة.
- تساعد على الفهم والاستيعاب، وتقصي قيم الطالب الشخصية والاجتماعية، واختبارها عن طريق ممارسة تحليل الذات ومشاعرهم ودوافعهم.
- تهيء إستراتيجية لعب الدور خبرات وعلاقات بين الأشخاص (Interpersonal) وفق ظروف اجتماعية.
- لكل فردٍ دورٌ يحدده لنفسه ليربطه مع المواقف والأشياء والجماعات والوظائف التي يواجهها، ويتحدد هذا الدور بنظرة الفرد إلى نفسه

وللفكرة التي يحملها عن طبيعة الآخرين ونظرته إلى هذه الطبيعة.

- يتحدد سلوك الدور بإمكانيات واستعدادات وقدرات الفرد من جهة، ومعارفه وخبراته وأساليب فهمه وأساليب معالجته للأشياء وطرق إدراكه من جهة أخرى، وطبيعة البيئة وعناصرها ومكوناتها، ومتغيراتها من جهة ثالثة.

تعليم عادات العقل:

إن الغاية من تعليم عادات العقل هي أن يكون المرء مبدعاً خلاقاً وإنساناً في جوهر الأمر لأن التفكير المبدع خاصيةٌ إنسانيةٌ خلاقةٌ في الإنسان. فعادات العقل المنشودة تؤكد بصورة عامة على حب الاستطلاع والمرونة وطرح المشكلات، وصنع القرارات والتعرف المنطقي والخلق والإقدام على المخاطرة وسلوكيات أخرى تدعم الفكر النقدي والخلاق. ومن الخصائص البارزة لجميع هذه القوائم احترام قدرات الناس على صنع اختياراتهم بعد الحصول على المعطيات وعلى توجيه سلوكياتهم الفكرية (Costa & Kalick, 2003).

ويرى كوستا (Costa) أنه يتمّ تعلم عادات العقل من خلال التخطيط التالي:

1. العمل على تأسيس نتاجاتٍ تعليميةٍ بحيث ينبغي وضع المهارة والسلوكات المتوقعة من التلاميذ على شكل واضح وصريح.

2. تحديد المحتوى المعرفي للدرس ويجب أن تكون موضوعات المحتوى تثير الأسئلة والأفكار وتفسيرات كثيرة، وتتصف الموضوعات أو الأفكار المثيرة للأسئلة بالخصائص التالية:

- تثير اهتمام الطالب.
- توفر للطالب مساراً لإيجاد علاقة بين تجاربه والمحتوى الذي سيدرسه.
- تقدم مشكلات لم يتم حلها بعد.
- لها أكثر من تفسير واحد ووجهة نظر واحدة.
- معانيها عامة، وليست خاصة.
- تتطلب مصادر أولية، وثانوية.
- لم يتم دراستها سابقاً من نفس المنظور.

3- العمليات والمهارات المعرفية التي ينبغي أن يمارسها الطالب:

- عمليات التفكير ومهاراته، مثل (مهارة إدارة الذات، التحليل، المقارنة، التفسير، التركيب، التقويم، وضع أهداف واضحة، إنجاز الأعمال).
- المجموعة: عمليات التفكير ومهارات التعاون، مثل (احترام آراء الآخرين، التعاون ضمن المجموعة لتنفيذ المهام).

4- عادات العقل التي ينبغي تنميتها لإنجاز الهدف.

5- تقييم الأفعال، والأقوال الدالة على تلك العادات أو القيم أو المهارات، أو العمليات التي يهدف الدرس إلى تنميتها. ومن الضروري تحديد دور المعلم، ودور الطالب.

6- دور المعلم من خلال تحديد التطبيق العملي، وإثارة الأسئلة، وإعطاء الطلبة الفرصة لممارسة العادة العقلية، وتحويل التفكير إلى نتاجات ملموسة لكي يراها الطلبة، والتأمل، والتفكير من خلال طرح الأسئلة على الطلبة باكتشاف وتحمل المخاطر.

7- دور الطالب ممارسة النشاطات عملياً، المبادرة الذاتية، المناقشة واحترام آراء الآخرين، الاستماع الواعي، التعبير عن الأفكار والمشاركة الفعالة، التعاطف مع الآخرين ومشاعرهم، ومن شأن المعلمين الناجحين أن يعملوا على استغلال كل الفرص المتاحة أمامهم لغرس هذه العادات وتفعيلها في أي موقف. (Costa & Kallick, 2000).

متطلبات تحقيق عادات العقل:

من أجل تحقيق عادات تشغيل الذهن وإدارته وتقييم أدائه وتعديل مهاراته الذهنية لا بد من تحقيق الجوانب التالية:

1. الاستعداد الدائم للتعلم.
2. الانفتاح على الخبرات المختلفة.
3. احترام طاقة الذهن.
4. تبني افتراض أنه لا شيء يصعب على إدارة الذهن.
5. تبني فكرة تميز الإنسان كمتعلم.
6. التعلم والتفكير أسمى ما في الذهن.
7. النتاجات الواقعية هدف.
8. الذهن في يدي أستطيع إدارته كيف أريد.
9. الذكاء التأملي أساس للتفكير واستثمار ذلك في إدارة الذهن.

10. تبني إستراتيجية التنظيم الذاتي Self-Management التي تتضمن الأساسيات التالية:

- أن المتعلم يعي تفكيره الذاتي.
- أن المتعلم قادرٌ على التخطيط لعملياته الذهنية.
- أن المتعلم مسيطرٌ على الموارد المحيطة ويجعلها متاحة.
- أن المتعلم حساسٌ لما يلاقي من تغذية راجعة.
- أن المتعلم لديه القدرة على تقييم ذاته الفورية والمستمرة (قطامي، عمور،2005).

أهمية وجود بيئة تفكيرية لغرس عادات العقل:

يرى كوستا وكاليك أنه (Costa & Kallick, 2000). إذا أريد للطلبة أن يمتلكوا عادات العقل فيجب أن يعملوا في بيئة ثرية ومتجاوبة وأن تهيأ لهم فرص الوصول إلى تشكيلةٍ من الموارد التي يمكنهم أن يعالجوها ويجربوها ويراقبوها. كما ينبغي أن يكون الصف بيئة مفعمة بالتفكير والاهتمام بالآخرين ومشاعرهم. ويستخدم المعلمون الناجحون الأشكال الخمسة التالية لخلق جو يستطيع الطلبة من خلاله تجربة عادات العقل وممارستها:

أ. الصمت: حيث يهيمن المعلم على الحديث داخل الصف بسرعة كبيرة وبأسئلة متدنية المستوى المعرفي، وقد ينتظر المعلم لفترة أقل من ثانية واحدة بعد طرح السؤال وقبل أن يفعل واحداً من الأمور التالية:

إعادة السؤال، أو التعليق على جواب أحد الطلبة، أو إعادة توجيه السؤال إلى طالب جديد، أو الإجابة على السؤال، أو البدء بإطلاق سلسلة جديدة من الأسئلة، في مثل هذه التبادلات الكلامية كثيراً ما تكون أجوبة الطلبة موجزة أو مبعثرة الأجزاء أو ربما تكون نبرة الطالب توحي بافتقاره إلى الثقة وبذا لا تكون أمام الطلبة فرصةٌ لإعادة النظر في إجاباتهم أو توسيع وتحسين أفكارهم. ويبدو كثير من المعلمين كأنه مبرمج لقبول جواب (صحيح) واحد فقط، ولا يتركون فرصة أمام أجوبة بديلة أو آراء مخالفة، وهنا يتلقى الطالب الرسالة الضمنية وهي:

" أن طريقة المعلم في المعرفة هي الطريقة الوحيدة للمعرفة".

وهنا أحد العلاجات لهذا الموقف هو الصمت أو الانتظار لبعض الوقت. وقد بينت الأبحاث أن هناك تغيرات إيجابية كثيرة منها:

1- يزداد طول إجابات الطلبة بنسبة 300 – 700٪.

2- يزداد عدد إجابات الطلبة غير المطلوبة لكنها إجابات مناسبة.

3- يتناقص الفشل في الإجابة.

4- تزداد ثقة الطلبة، وتتناقص الإجابات الملتوية.

5- تزداد الإجابات التخمينية.

6- يتزايد التفاعل بين الطلبة ويتناقص أسلوب الشرح المركز حول المتعلم.

7- تتغير أسئلة المعلم عدداً ونوعاً.

8- يعطي الطلبة أسئلة أكثر.

9- يعطي الطلبة استدلالات ويدعمونها بالبيانات.

وهنا ثلاث فترات انتظار: أولاها: بعد أن يطرح المعلم سؤالاً. والثانية: بعد أن يقدم الطالب جواباً. والثالثة: بعد طرح الطالب سؤالاً وتقديم المعلم مثالاً للتفكر. وتتراوح المدة بين 3 ثواني إلى 3 دقائق بحسب مستوى المهام المعرفية المطروحة.

ب. توفير البيانات:

إن أحد أهداف غرس عادات العقل هو إرشاد المتعلمين لمعالجة البيانات عن طريق إجراء المقارنات أو التصنيف أو الاستدلال أو بناء علاقات سببية لذا يجب أن تكون البيانات متوافرة لهم من أجل أن يعالجوها.

ج. القبول من غير إصدار أحكام وهناك شكلين للقبول دون إصدار أحكام:

1. الاعتراف: ويشير إلى أن أفكار الطالب قد تم سماعها وليس بالضرورة فهمها كتسجيل ما قاله الطالب على اللوح كما هو... وهذه استجابة سلبية.
2. إعادة الصياغة: مع المحافظة على القصد الذي يظهر أن رسالة الطالب قد تم استلامها وفهمها.

د. الاستيضاح: ويعني أن المعلم لا يفهم ما يقوله الطالب (تماماً) وأنه يحتاج إلى مزيد من المعلومات (Costa & Kallick, 2000).

البيئة الصفية المناسبة لتطوير عادات العقل:

يرى كوستا وكاليك (Costa & Kallick, 2003) أن البيئة الصفية المناسبة لتطوير عادات العقل تتصف بالتالي:

- الجو الصفي الدافئ الداعم عاطفياً للمتعلم.

- كل الحواس يجب أن تكون عاملة عند الطالب طيلة الوقت.
- كل الحواس ثمينةٌ وقابلةٌ للاستثمار بفاعلية في نفس الوقت.
- يحظر دخول التوتر والقلق إلى غرفة الصف.
- المتعة والسعادة مرحب بهما دائماً.
- نحن نعي خصائص متعلمينا النمائية، ونحن موجودون لاستثمارها وفق الأصول.
- المتعلم فردٌ، وفردٌ ضمن مجموعة، وتفاعله أساس لتحقيق الأهداف.
- المتعلم نشطٌ مشاركٌ، متفاعلٌ دائماً.
- مهارات المتعلم واهتماماته محور أنشطة التعلم.

الوحدة الرابعة

محتويات الوحدة

1- تعريف الفاعلية الذاتية
2- مصادر الفاعلية الذاتية
3- محددات الفاعلية الذاتية
4- علاقة الفاعلية الذاتية بمفاهيم أخرى
5- الفاعلية الذاتية العالية والمتدنية
6- أبعاد الفاعلية الذاتية

الوحدة الرابعة

تعريف الفاعلية الذاتية (Self - Efficacy).

يشير مصطلح الفاعلية الذاتية إلى معتقدات الشخص حول قدرته على تنظيم وتنفيذ المخططات العقلية المطلوبة لإنجاز الهدف المحدد، وهذا يعني أنه إذا اعتقد الفرد بأنه يمتلك القدرة (Power) لإنجاز الأهداف المطلوبة فإنه يحاول جعل هذه الأشياء تحصل فعلاً بمعنى آخر فإن الفاعلية الذاتية تشير إلى الاعتقادات الافتراضية التي يمتلكها الفرد حول قدرته (Bandura, 1977).

ويرى باندورا (Bandura, 1997) أن تقييم الفرد لفعالية الذات يشير إلى تقييمه لقدرته على الأداء من جهة، وعلى التحكم بالأحداث من جهة أخرى، كما يرى أن تقييمه لمستوى فاعلية الذات لديه يؤثر في دافعيته ومستوى جهده ومبادرته ولا سيما في مواجهة ما يعترض أهدافه، كما يؤثر على أسلوب تفكيره وتفاعله.

إن فاعلية الذات باعتبارها وسيطاً معرفياً للسلوك تهتم في تحديد أشكال ودرجات الجهد الذي سيبذله الفرد، كما تسهم في كيفية إدراكه للمهام التي يمكن أن يقوم بها الأمر الذي يمكنه من اتخاذ القرار بالإقدام نحو المهمة أو الامتناع عن ذلك. فالطلبة الذين يعزون مشكلاتهم الأكاديمية إلى القدرة المتدنية من المحتمل أن يمتلكوا إحساساً متدنياً بالفاعلية الذاتية ولا يحاولون بذل الجهد المطلوب للنجاح. إن الفاعلية الذاتية يمكن أن تؤثر على مستوى الدافعية، وأن الطلبة الذين يمتلكون إحساساً قوياً بالفاعلية الذاتية يختارون مهماتٍ صعبة، أو يبذلون جهداً

أكبر ويثابرون لمدة أطول، ويطبقون الاستراتيجيات الأنسب لحل المشكلات في المهمات الموكلة إليهم، وعليه فإن الفاعلية الذاتية هي مصدر ثقة الشخص بقدرته على أداء مهمة معينة.

وأشار كل من بمبنتي وزمرمان (Bembenutly & Zimmerman, 2003). إلى خمسة خصائص لمفهوم الفاعلية الذاتية وهي أنه يمثل حكماً ذاتياً حول إمكانات الفرد في تنفيذ مهمته أو أداء معين وليس حكماً عاماً مثل السمة النفسية، ويعتبر مفهوماً متعدد الأبعاد وليس أحادي البعد، ومعتمد على المحتوى، ومقياس النجاح محكي وليس معياري، ويتم يقاسه قبل أداء المهمة وتلعب دوراً سببياً في التحصيل.

مصادر الفاعلية الذاتية Sources of Self – Efficacy

حدد باندورا (Bandura, 1994) أربعة مصادر يمكن من خلالها تنمية اعتقاد الأشخاص بفعاليتهم الذاتية وهي:

أولاً: الخبرة "خبرة الإتقان" (Mastery " Experience "Experience) وهي من أهم العوامل لتحديد الفاعلية التالية عند الشخص. وببساطة، فإن النجاح يثير الفاعلية الذاتية والفشل يقللها.

فالأفراد الذين لديهم احساسٌ ضعيف بالفاعلية الذاتية يبتعدون عن المهام الصعبة ويتجهون إلى إدراكها كمصدر تهديد ويمتلكون قدرة ضعيفة لتحقيق أهدافهم. وعلى النقيض من ذلك فالأفراد الذين لديهم إحساس قوي بالفاعلية الذاتية يقدمون على المهام الصعبة كتحدٍ، ويرتفع مستوى الجهد المبذول في المواقف الصعبة. فمثلاً خبرات الطالب

السابقة عن أدائه المتدني في الاختبار الموضوعي يمكن أن تقلل من احتمالية نجاحه في اختبار موضوعي آخر في مادة الرياضيات مثلاً.

فالخبرة السابقة طورت لديه توقعاً متدنياً بالنجاح في الاختبار، وأن ذلك قد يجعله يطور فكرة سلبية عن قدرته في مادة الرياضيات، وهذه فكرةٌ خاطئة لأنه قد يكون لديه قدرة جيدة في الرياضيات، ويكون السبب في تدني درجته هو فكرته المتدنية للفاعلية الذاتية في الأداء على الاختبار الموضوعي (قطامي،2004).

وعلى العكس من ذلك فالطالب الذي يشعر بثقةٍ عالية بأنه سوف ينجح في أية مهمة تعليمية في أي موضوع تقدم له بصورة الإجابة على اختبار موضوعي سيجعله يشعر بالنجاح والإنجاز في أي مهمة تقدم له بصورة اختبار أو أية مهمة مشابهة بهذه الصورة.

ثانياً: النمذجة – "الخبرة البديلة" (Modelling – Vicarious Experience") وهذه العملية توفرها النماذج الاجتماعية. فهي عملية مقارنةٍ بين شخص وشخص آخر فعندما يرى الناس شخصاً ينجح في شيء ما، فإن فاعليتهم الذاتية سوف تزداد.

وحيث يرون شخصاً يفشل فإن فاعليتهم سوف تنخفض، وتكون هذه العملية أكثر تأثيراً عندما يرى الشخص نفسه يشبه نموذجه، فإذا نجح القرين الذي ينظر إليه على أنه ذو قدرةٍ مماثلة، فإن هذا من المرجح سيكون مدعاة لزيادة الفاعلية الذاتية عند المراقب، وإن لم يكن التأثير قوياً كقوة الخبرات السابقة، فإن للنمذجه تأثير قوي على الشخص ضعيف الثقة في فاعليته.

ثالثاً: القناعات الاجتماعية (Social Persuasions) تتصل القناعات الاجتماعية بالتشجيع والتثبيط، فيمكن أن يكون لها تأثير قوي فمعظم الناس يتذكرون عندما قيل لهم شيئاً غير كثيراً من ثقتهم. فحيث القناعات الإيجابية تزيد الفاعلية الذاتية، تؤدي السلبية منها إلى النقصان، ومن الأسهل عادة خفض الفاعلية الذاتية لأحدهم مما هو الحال عند محاولة زيادتها. ويمكن للمعلم أن يستخدم عدداً من الإجراءات التي يمكن أن تحسن من مشاعر الطلبة نحو تطوير فاعلية ذاتية إيجابية من خلال التالي: (قطامي،2004).

- طمأنة الطلبة والتأكيد على أنهم يستطيعون أن يكونوا طلبة ناجحين.
- إشعار الطلبة بأية درجة نجاح يحرزونها في مواقف التعلم.
- تطوير مهارة التفكير التعزيزي بصوت عالٍ من مثل أن يقول الطالب لنفسه أستطيع أن أنجح وأنجز بدرجةٍ عالية.
- التحدث للذات ويتضمن عبارات مثل: أنا أستطيع تحقيق الإجابة الصحيحة إذا فكرت بها.

رابعاً: العوامل الفسيولوجية (Physiological Factors) في الحالات غير العادية والمجهدة يظهر الناس عموماً علامات الأسى والارتعاد والأوجاع والآلام والتعب والخوف والغثيان..... الخ. ويمكن لإدراك الشخص لهذه الردود أن يغير بشكل ملحوظ من الفاعلية الذاتية. إذا عانى شخص ما من غثيان في معدته قبل خطابه أمام الجمهور، فإن الشخص ذو الفاعلية الذاتية المنخفضة قد يستوعب هذا كدليل على عجزه مما

يخفض من فعاليته، وفي المقابل فإن الشخص ذو الفاعلية العالية من المرجح أن يفسر هذه الإشارات الفسيولوجية بأنها عادية ولا علاقة لها بقدرته الفعلية، والتي سيستمر ينظر إليها على أنها عالية بغض النظر عن ارتجاف يديه... الخ. وهكذا فإن إيمان الشخص بالآثار المترتبة على الاستجابة الفسيولوجية هو ما يغير الفاعلية، وليس مجرد قوة الاستجابة.

محددات الفاعلية الذاتية:

يشير باندورا (Bandura, 1986) إلى عدد من العوامل التي تعتبر محددات للفاعلية الذاتية ولها أثرها الفعال على دافعية السلوك لدى الفرد وهي:

1. الاختيار (Choice) يقوم الأفراد باختيار الأنشطة والبيئة التي سيعملون بها أو من خلالها، فهم يختارون الأنشطة التي يستطيعون التكيف معها ومعالجتها بنجاح، وتجنب الأنشطة التي تفوق قدراتهم ولا يستطيعون التكيف معها.
2. الجهد والمثابرة (Effort & Persistence) وإن الفاعلية الذاتية القوية والعالية والإيجابية تنتج جهداً مثابراً يؤدي إلى تخطي الصعوبات والمشاكل والقيام بالعمل بحماس والنجاح فيه. وبالمقابل فالفاعلية الذاتية المتدنية والشك بالنفس وعدم الثقة، كل ذلك يؤدي إلى التقاعس عن العمل والاستسلام وعدم المواجهة.
3. التفكير وإتخاذ القرار (Thinking & Decision Making) إن الأفراد الذين لديهم إيمانٌ بفاعليتهم في حل المشكلات، يكون لديهم

القدرة على التفكير واتخاذ القرار عند إنجاز المهمات المعقدة، وعلى عكس الأفراد الذين لديهم شكٌ وعدم الثقة بفاعليتهم الذاتية عند حل المشاكل يكون نمط تفكيرهم سطحياً، وليس لديهم القدرة على اتخاذ القرار المناسب عند مواجهة المشاكل وتدني تفكيرهم عند أداء العمل.

4. ردود الفعل العاطفية (Emotional Reactions) إن الأفراد الذين يتمتعون بالفاعلية الذاتية المرتفعة يركزون في تفكيرهم على متطلبات وتحديات المهمة، ويتجاوبون مع تحديات المهمة أو النشاط بأداء حماسي ومتفائل، وبالمقابل فإن الأفراد الذين يعانون من الشعور بعدم الفاعلية الذاتية وعدم الثقة بالنفس يشعرون بالقلق والإحباط وتوقع الفشل والشعور بالنقص والتشاؤم وعدم القيام بالمهمات أو الأنشطة.

علاقة الفاعلية الذاتية بمفاهيم أخرى:

هناك عدد من المفاهيم الدافعية المشابهة لمفهوم الفاعلية الذاتية مثل توقعات النواتج Outcome Expectation ويعرفه باندورا (Bandura, 1997) بأنه اعتقادات الفرد المتعلقة بإمكانية أن تقود سلوكاته وأفعاله إلى النتيجة المتوقعة، وهو مشابه لمفهوم الفاعلية الذاتية ولكنه غير مطابق له على سبيل المثال فالطالب الذي لديه فاعلية ذاتية مرتفعة فإنه يعتقد بإمكاناته في تعلم الرياضيات ولكنه لا يتوقع الحصول على نتائج جيدة بسبب علاقته بمعلم المادة. أما مفهوم الذات فيشير إلى إدراكات الفرد حول ذاته والتي تتشكل من خلال الخبرة والتفاعل مع

الآخرين والتي تتأثر بدرجة كبيرة بأنماط التعزيز والتقييم من قبل الآخرين تختلف عن مفهوم الفاعلية الذاتية والذي يتضمن أحكاماً Judgment حول فاعلية الذات بينما يتضمن مفهوم الذات مشاعر التقبل المتعلقة بكفايتهم الذاتية.

كما يختلف مفهوم الضبط المدرك Perceived Control عن مفهوم الذات في أن المتعلمين الذين لديهم اعتقادٌ بأنهم قادرون على ضبط تعلمهم فإنهم يبادرون نحو السلوكات التي تقود إلى النتيجة النهائية أكثر من المتعلمين الذين يمارسون عملية الضبط المدرك بشكلٍ قليل. إن الضبط المدرك يمثل فقط أحد الأبعاد المكونة لمفهوم الفاعلية الذاتية والذي يتضمن إضافة إلى الضبط المدرك إدراكات المتعلم حول قدرته والمقارنات الاجتماعية وأنماط العزو والوقت المتوفر والأهمية المدركة (Schunk,1990).

الفاعلية الذاتية العالية والمتدنية (High & Low Self - Efficacy)

يمكن تطوير فهم أفضل للفاعلية الذاتية من خلال المقارنة بين الفاعلية الذاتية العالية والمتدنية وفق أربعة عناصر هي: العمليات المعرفية، والدافعية والعمليات الانفعالية، وعمليات الاختيار(قطامي،2004).

وفيما يتعلق بالجانب الخاص بالعمليات المعرفية فإن المتعلمين ذوي الفاعلية الذاتية العالية يضعون أهدافاً واقعية، وواضحة، وقابلة للتحقيق، ويظهرون التزاماً بها، ويعملون على تطوير حوارات ذاتية ناجحة

حول أهدافهم، ويتخيلون أنهم يحققون أهدافهم ويميلون إلى السيطرة على ظروفهم والأحداث المؤثرة في حياتهم.

أمّا فيما يتعلق بالجانب الخاص بالدافعية، فإن المتعلمين ذوي الفاعلية الذاتية العالية يبذلون جهداً أكبر لتحقيق الأهداف ولديهم صوراً وأفكاراً واضحة لإمكاناتهم وقدراتهم، ومثابرون بدرجة أكبر، ومصادر أهدافهم ودوافعهم داخلية ويظهرون تقدماً كبيراً في مواقف التدريب الذاتي.

أمّا فيما يتعلق بالعمليات الانفعالية فإن المتعلمين ذوي الفاعلية الذاتية العالية يمتازون بتدني درجة القلق لديهم، ومواجهة التهديدات بثقة، ولديهم قدرة على ضبط أنفسهم بدرجة كبيرة، كما أنهم يواجهون الإحباط بفاعلية، ويتغلبون على مصادرها من خلال تطوير استراتيجيات فعالة في السيطرة على البيئة بثقة، ومواجهة ما يصادفه من عقبات، وبالتالي فهم أشخاص يتمتعون بدرجة من التكيف الإيجابي.

إن الأشخاص الذين لديهم فعالية ذاتية عالية ينظرون إلى سلوكهم كنتاجٍ لتفاعل عملياتهم الذهنية الداخلية وخصائصهم والمتغيرات البيئية، كما يعملون على اختيار النشاطات المناسبة التي تثير التحدي لديهم، وينجحون في استثارة قدراتهم لتحقيق ما يريدون.

أبعاد الفاعلية الذاتية:

يشير باندورا (Bandura, 1994) إلى وجود ثلاثة أبعاد تعبر عن الفاعلية الذاتية وهي:

- الفاعلية الذاتية المعرفية: وهي إدراك الفرد لقدراته في ضبط أفكاره العقلانية منها واللاعقلانية.
- الفاعلية الذاتية الانفعالية: وتشير إلى إدراك الفرد لقدرته على ضبط الانفعالات السّارة منها، وغير السارة.
- الفاعلية الذاتية السلوكية: وهي تعبر عن قدرة الفرد في ترجمة الفاعلية الذاتية المعرفية والانفعالية إلى فاعلية ذاتية سلوكية إيجابية.

الوحدة الخامسة

محتويات الوحدة

1- صفات الأفراد الذين لديهم إحساس قوي وضعيف بالفاعلية الذاتية
2- الفاعلية الذاتية الأكاديمية
3- الآثار المتعلقة بالتدريس الجامعي
4- إحساس الفاعلية الذاتية عند المعلمين
5- الفاعلية الذاتية داخل الصفوف الدراسية
6- شهادة شخصية
7- استراتيجيات لمساعدة الطلبة على تطوير توقعات الفاعلية الذاتية
8- العمليات التي تنشطها الفاعلية الذاتية
9- الفوائد التكيفية الناتجة عن اعتقاد متفائل بالفاعلية الذاتية
10- تنمية وممارسة الفاعلية الذاتية مدى الحياة

الوحدة الخامسة: صفات الأفراد الذين لديهم إحساس قوي وضعيف

الوحدة الخامسة

صفات الأفراد الذين لديهم إحساس قوي وضعيف بالفاعلية الذاتية:

يمكن لكل الناس تقريباً تحديد الأهداف التي يريدون إنجازها، والأشياء التي يودون تغييرها، والأشياء التي يودون تحقيقها، ومع ذلك فإن معظم الناس يدركون أيضاً أن وضع هذه الخطط موضع التنفيذ ليس بهذه البساطة حيث وجد باندورا (Bandura, 1994) أن الفاعلية الذاتية تلعب دوراً كبيراً في كيفية معالجة الأهداف والمهام والتحديات، وقد وضع خصائص وصفات للأفراد الذين لديهم إحساسٌ قويٌ وضعيفٌ بالفاعلية الذاتية:

- يرون المشاكل الصعبة كمهام يتعين إتقانها.
- يطورون اهتماماً عميقاً بالمهام التي يشاركون فيها.
- يشكلون شعوراً أقوى بالالتزام باهتماماتهم وأنشطتهم.
- يتعافون بسرعة من النكسات والإحباط.

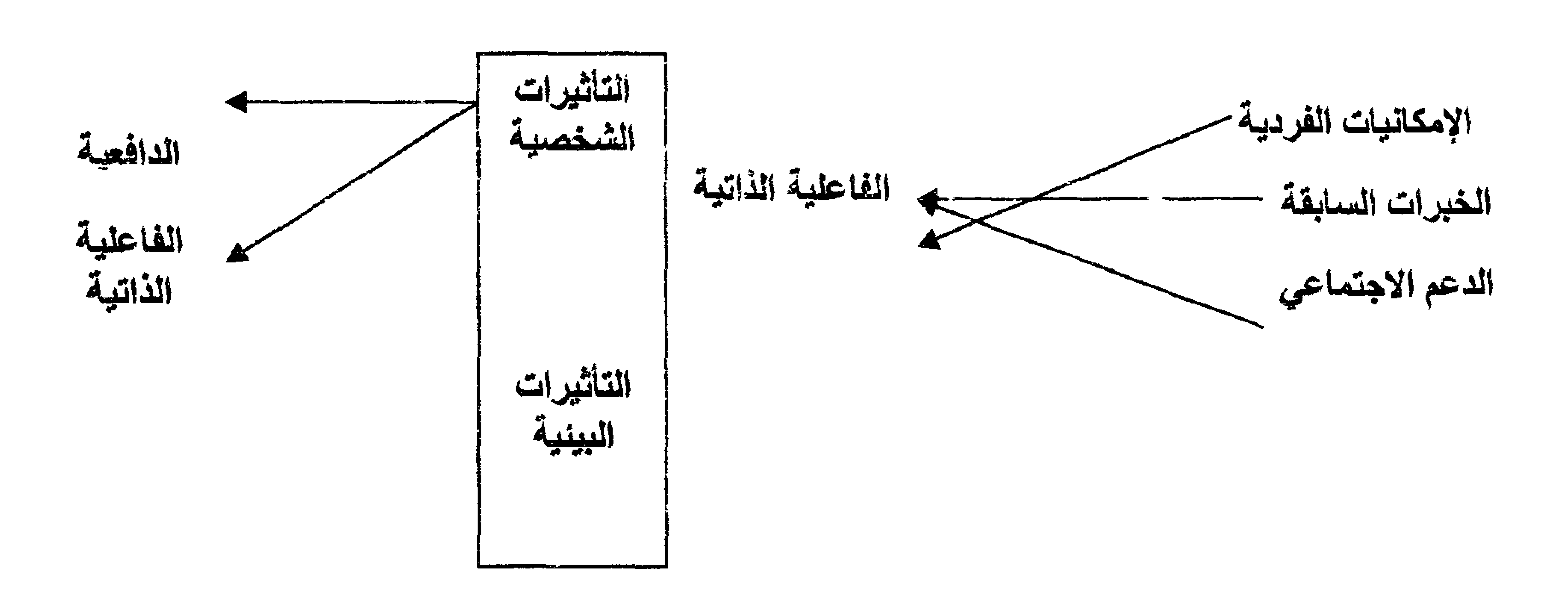
صفات الأفراد الذين لديهم إحساس ضعيف بالفاعلية الذاتية:

- يتجنبون المهام الصعبة.
- يعتقدون أن المهمات والحالات الصعبة تفوق قدراتهم.
- يركزون على العيوب الشخصية والنتائج السّلبية.
- سرعان ما يفقدون الثقة في قدراتهم الشخصية.

الفاعلية الذاتية الأكاديمية:

إن الفاعلية الذاتية أكثر ما تكون ارتباطاً بالمواقف التحصيليه والإنجاز، من خلال المواقف التحصيليه التي يمر بها المتعلم وما يلاقيه من نتائج وتعزيز، كما تسهم المتغيرات الشخصية للمتعلم وتفاعلها مع الظروف البيئية في تطوير أفكار المتعلم عن فاعليته الذاتية في المواقف التي يختبرها، ومن ملاحظة الشكل (2) يمكن الوصول إلى استنتاجات متعلقة بالفاعلية الذاتية وهي:

- إن فكرة المتعلمين عن فاعليتهم الذاتية مختلفة ويرد ذلك إلى خبراتهم السابقة.
- تعتمد الفاعلية الذاتية على ما يلاقيه المتعلم من تعزيز ودعم من الوالدين قبل قدومه إلى المدرسة ثم المعلمين في المدرسة (قطامي،2004).



الشكل (2) نموذج الفاعلية الذاتية الأكاديمية

الآثار المتعلقة بالتدريس الجامعي

تشير البحوث في تنمية الفاعلية الذاتية إلى أن الأحكام على الفاعلية تكون على أفضلها في المراحل المبكرة لإتقان مهارة ما وتصبح أكثر رسوخا مع الخبرة - على الأقل طالما بقي السياق والمهمة مستقرين نسبيا .ولذلك فمن المنطقي أن الخبرات المبكرة في التدريس سيكون لها اثر مهم على تشكيل أحكام الفاعلية .وإذا كانت هذه الخبرات المبكرة ايجابية ،فان المعلمين الجدد سيكونون اقدر على المثابرة في مواجهة خيبات الأمل والنكسات المحتمة أثناء المحاولات الأولى للتعليم في الجامعة .ومن الناحية أخرى فان الخبرات المبكرة الفاشلة في التدريس كأساتذة مساعدين يمكن أن تبعد طلا ب الدراسات العليا عن الأستذة .

ماذا نعرف عن تشجيع معتقدات الفاعلية الناشئة عند مساعدي التدريس ؟ فقد قام (Happer 1994) بوصف احد مساقات التدريس (ثلاث ساعات معتمدة) في علم النفس للأساتذة المساعدين والذي طبق على مدى فصلين دراسيين وقد كانت النتيجة أن المساق قاد إلى تحسن الفاعلية الذاتية للتدريس .وعلى العكس من النتائج المعتادة للبحوث التي تشير إلى الخبرات كأهم مصادر الفاعلية فقد وجد (Heppner) أن حوالي 75٪ من التأثيرات على الفاعلية التي وصفها الأساتذة المساعدين كانت أشكالا من التغذية الراجعة اللفظية ،وقد كان طلابهم هم مصدرها في كثير من الأحيان .وذلك أن "اللقاءات النقاشية " للمعلمين الجدد علمتهم كيفية استخدام التشاور بين

الإقران للحصول على التغذية الراجعة من الطلبة وقد أثبت هذه العملية نجاعتها كمصدر غني بالمعلومات المتعلقة بالفاعلية . وبالإضافة إلى ذلك .فقد ساعدت المناقشة أثناء " اللقاءات " المشاركين على رؤية مخاوفهم وهمومهم كأمور عادية ومناسبة.إما الجزء المتبقي (25٪)من التأثيرات على الفاعلية فقد صنفت حسب صلتها بالإتقان ،مثل"ابتكار طريقة جيدة للمحاضرة عن موضوع صعب " .ولتحسين درجة إتقانهم ،فقد احتاج هؤلاء المعلمين الجدد لمعرفة المزيد عن بناء فلسفات وأهداف تعليمية شخصية ، وعن استخدام الأهداف التعليمية لتوجيه التعليم ،وعن تنمية التفكير الناقد عند طلابهم ،وفهم حاجات الطلبة النمائية ،وتسهيل المناقشة المثمرة والمشاريع الصفية التعاونية ،والتعامل مع الطلاب ذوي الدافعية لا المتدنية ،والى خفايا التخطيط مثل بناء المناهج الدراسية والواجبات . ولذلك فان توفير مثل هذه الأدوات التعليمية يساعد كثيرا .وقد وجد كل من (prieto and Meyers 1999) في مسح وطني أن الأساتذة المساعدين الذين تلقوا تدريبا رسميا في التعليم كانت فاعليتهم الذاتية أعلى من أقرانهم الذين لم يتلقوا أي تدريب ،وذلك بغض النظر عن مقدار الخبرة السابقة للمشاركين في مجال التدريس .

خلاصة القول هي أن الشعور بالفاعلية يعتبر من المخرجات القيمة في المراحل المبكرة من الخبرة التدريسية ويمكن تقويته بتوفير التدريب الذي يزود المعلمين الجدد بالمعرفة التربوية اللازمة ،وبمجموعة

متنوعة من أشكال التغذية الراجعة ،وبالدعم الاجتماعي الذي يجعل مخاوف المعلمين المبتدئين طبيعية .

إحساس الفاعلية الذاتية عند المعلمين:

إن إحساس الفاعلية الذاتية عند المعلمين هو الحكم على قدراتهم في التأثير على مشاركة وتعلم الطلاب، حتى بين أولئك الطلاب الصعبين أو ذوي الدافعية المتدنية. فالمعلمون ذوو الإحساس القوي بفاعليتهم يعرضون مستويات أكبر من التخطيط والتنظيم، والحماس وقضاء وقت أطول في التدريس، حيث إحساسهم بفاعليتهم أعلى في حين أنهم يميلون إلى تجنب المواد والمواضيع حيث تقل الفاعلية. ويكونون أكثر انفتاحاً على الأفكار الجديدة، وأكثر استعداداً لتجريب أساليب جديدة لتحسين وتلبية احتياجات طلابهم، ويكونون أكثر التزاماً بالتدريس. ويثابرون عندما لا تسير الأمور بسلاسة ويكونون أكثر مرونة في مواجهة الانتكاسات. ويكونون أقل انتقاداً للطلبة الذين يخطئون ويعملون لفترة أطول مع الطلبة الذين يعانون من الضعف في المواد الدراسية (Tschannen – Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

وقد قام (Ross, 1994) بتحديد صلات محتملة بين شعور الفاعلية الذاتية لدى المعلمين وبين سلوكهم. وقد اقترح أن المعلمين ذوي المستويات العليا من الفاعلية على الأرجح أنهم:

1- سيتعلمون ويستخدمون نهج واستراتيجيات جديدة للتدريس.

2- سيستخدمون تقنيات الإدارة التي تعزز الاستقلال الذاتي لدى طلبتهم.

3- سيقدمون مساعدة خاصة إلى الطلبة متدني التحصيل.

4- سيبنون التصورات الذاتية عند طلبتهم عن مهاراتهم الأكاديمية.

5- سيضعون مجموعة من الأهداف التي يمكن تحقيقها.

6- سيثابرون في وجه فشل الطلبة.

الفاعلية الذاتية داخل الصفوف الدراسية:

لمساعدة المتعلمين ذوي الفاعلية الذاتية المتدنية، وحملهم على استثمار ما يكفي من الجهد والمثابرة على المهام الصعبة، يجب على المدرسين وضع منهجية لزيادة الفاعلية الذاتية عند هؤلاء الطلبة ولحسن الحظ تشير الأبحاث إلى أن المعلمين يمكنهم أن يساعدوا في تقوية الفاعلية الذاتية عند المتعلمين من خلال:

1- ربط الأعمال الجديدة إلى النجاحات الأخيرة.

2- تعزيز الجهد والمثابرة.

3- التشديد على الإقتداء بالأقران.

4- تدريس المتعلم مهارة الربط لتسهيل التعلم.

5- مساعدة المتعلمين على تحديد أو خلق الأهداف الهامة.

بيد أن هذه الاستراتيجيات ولكي تكون فعالة، يتوجب أن ينجح المتعلمون ذوو الفاعلية الذاتية المتدنية في المهام التي يتوقعون الفشل فيها.

وتشير نتائج البحوث إلى انه من المهم جداً أن تكون الأعمال الصفية على نفس المستوى التعليمي للطلاب، وإلى أنّ الواجبات المنزلية ينبغي أن

تكون على نفس المستوى لكي يستطيع الطلاب إتمام واجباتهم بشكل مستقل، وذلك كي نبقى على التحدي (ولكن دون أن يخيب ظنهم بأنفسهم) فينبغي بالواجبات الصفية أن تزيد من توقعات النجاح بدلاً من تعزيز الفشل ولتحقيق ذلك لا بد للمعلمين والمعلمات من:

أ. إعطاء المتعلمين أعمالاً متوافقة مع مستوياتهم التعليمية والمستقلة.

ب. التقيد بمبادئ التعلم التي من شأنها تحسين الفاعلية الذاتية. ((Morgolis &Mccabe, 2004).

وتكون الفاعلية الذاتية و واقع الحياة أحيانا غير متسقين .فعلى سبيل المثال قد يملك الشخص أحساسا عاليا بفاعليته الذاتية ولكن سلوكه قد لا يعكس هذا أذا اعتقد أن سلوكا معينا قد يكون ذا عواقب غير مرغوب بها "مثل الفشل " .مثلا :

طالبة واثقة جدا من قدراتها الأكاديمية (الفاعلية الذاتية المرتفعة) قد تختار عدم التقدم لجامعة ذات متطلبات دخول عالية .

شخص مع فاعلية ذاتية منخفضة قد يدرك أن المهارات العالية في الرياضيات تلزم لتحصيل معدل مقبول في اختيار (GER) ،الأمر الذي يؤدي إلى أسلوب حياة مريح ،ومع ذلك قد لا يتأهل لدخول الدورات التحضيرية اللازمة لتحقيق كل ذلك بسبب انخفاض الثقة الذاتية في قدراتهم على القيام بذلك .ويمكن أيضا أن تكون الفاعلية الذاتية المنخفضة ولكن التوقعات ايجابية بشان النتيجة .

ويمكننا أن نضرب مثلا اجتماعيا لأحد الشباب في الجامعة ما يدرك أن شخصيته وجاذبيته الجسدية وشجاعته هي المفتاح عندما يود مواعدة فتاة ما (مما قد يؤدي إلى متعة رومانسية مؤقتة أو حتى إلى علاقة طويلة الأمد) .أما أذا كان الفتى متدني الثقة بجاذبيته الجسدية ومهاراته الاجتماعية فمن المحتمل أن يشك بمهارته في جذب الفتيات فيخجل من صنع علاقات اجتماعية مع الفتيات الأمر الذي قد يؤثر على الفرص المحتملة في وقت لاحق في الحياة . (2002 , pajeres) .

يقول بعض النقاد أن الفاعلية الذاتية أحد مسببات السلوك وليست بالسلوك كما يجادل باندروا .(هوكيتر ، 1995)

((نظرية الاهتمام))تتوقع أن الاهتمام الطالب في موضوع ما هو ما يتنبأ بانجازات الطلبة .

((نظرية الإسناد)) تتنبأ أن الطلاب الذين يعتقدون أن النجاح أو الفشل يتوقف على الجهد المبذول على مهمة معينة سيعملون بجهد اكبر من الطلاب الذين يعتقدون أن الفشل يتوقف على القدرة.(1992 , Mayer) .

شهادة شخصية :

أن بناء الفاعلية عند الطلاب في هذه الأيام أمر له أهميته الكبيرة .فيمكن للمدرسين القيام بهذا بنقل التوقعات العالية إلى الطلاب

،والإشادة بالعمل الجيد .وإذا استطعنا أن نبني الفاعلية الذاتية عن الطلاب فمن المحتمل أن نرى أداء أفضل منهم في المادة الدراسية .(L (woods

وهناك اثر أخر للمعلمين من خلال ((نظرية التعلم بالمراقبة))هو انه لا بد للمعلمين أن يحذروا من كيفية تصرفهم في المدرسة وخارجها لان الطلاب سيرونهم ويحتذون سلوكهم ، سواء كان السلوك جيد أو سيء .وقد اكتشف هذا الأثر من خلال خبرتي الخاصة في مجال التدريس .فالطلبة يراقبون معلميهم دائما لمعرفة ما أذا كانوا سيسلكون بنفس الطريقة التي يطلبونها من الطلاب .وأتذكر من أيامي المدرسية أنني لم أحترم المعلمين الذين يقولون لنا ما نفعل وبعد ذلك يفعلون العكس .ولهذا السبب فأنني قطعت على نفسي وعدا إنني أبدا لن أسال طلابي القيام بأي شيء أن كنت أنا غير راغب بالقيام به بنفسي .وقد أوفيت الوعد دائما (ا) ،وقد لاحظ طلابي ذلك وعلقوا عليه واخبروني انه يجعلهم يحترمونني أ:ثر .كما

اخبرني الطلاب أن استعدادي للانضمام إليهم في ما أطلب منهم القيام به يجعلهم أكثر استعدادا لإطاعتي وتقليد سلوكي .و اعتقد أن الفاعلية الذاتية مهمة ليس فقط للطلاب بل وللمدرسين أيضا .فانا اعلم أنني أكثر ثقة في تدريسي مما كنت عليه عندما بدأت التدريس.

واعتقد أن موقفي الايجابي واعتقادي بأنني استطيع التعامل مع كل التحديات في الصفوف الدراسية تصنع فرقا كبيرا في فاعليتي الذاتية .(المؤلف).

استراتيجيات لمساعدة الطلبة على تطوير توقعات الفاعلية الذاتية:

- التعلم السياقي: يصف كل من وينباوم وروجرز (Weinbaum & Rogers, 1995) التعلم السياقي باعتباره العملية التي يتم من خلالها "مشاركة المعرفة اجتماعياً والتفكير يصوغه العمل مع الأدوات والتعلم مرتكز على التعامل مع الأشياء والأحداث وأن التعلم يرتبط بالحالة المحددة" وينصب التركيز على تطبيق المعرفة والمهارات في سياق خبرات الحياة الحقيقية والمشاكل والأحداث(Brown, 1998).

يحدث التعلم عند الطلبة عندما يحاولون إدراك الحالة التي تعرض عليهم وتطوير استراتيجيات لمواجهة الحواجز التي يواجهونها عادة في مكان العمل من أجل التوصل إلى طريقة عمل يمكنهم اختبار قدرتها على البقاء. ويتم تشجيع العمل الجماعي والتفاوض والقيادة وحل الصراعات.

- التعلم القائم على حل المشكلات: إن ربط التعلم بتطبيقه في مكان الحدوث هو الهدف من أنشطة التعلم القائم على حل المشكلات (PBL)، التعلم القائم على حل المشكلات يشرك الطلبة في التحقيق في مشكلة لا يوجد لها جواب صحيح أو خاطئ فيثير الوضع مفاهيم ومبادئ ذات صلة بالموضوع والتي تعكس قضايا

الحياة الحقيقية للطلبة. ويتطلب التعلم القائم على حل المشكلات المراقبة والتحقيق وبناء الحل والقرار من قبل الطلبة الذين "يمتلكون المشكلة" والذين يجب أن يضعوا لها الحلول الخاصة بهم. والمشاكل سيئة التنظيم تقدم للطلبة فرصة لاختبار مهاراتهم ومواجهة الحواجز الداخلية والخارجية التي قد يعتبرونها تحد من نجاحهم في تحقيق هدف أو مسعى ما. ويكون دور المعلم في التعليم القائم على حل المشاكل هو التدريب والتسهيل. فعلى هذا النحو، قد يقدم المعلم نموذجاً للسلوك أو ينفذ إجراءً أو ينظم لعب الأدوار لحالة ما لمساعدة الطلبةعلى استيعاب مفهوم ما، ولكنه تدريجياً يقلل المساعدة وينقل مسؤولية التعلم إلى الطلبة. ولا بد من تقديم التغذية الراجعة بأشكالها المختلفة مثل استجابات المراقبة ومراجعات الأداء بشكل يشجع الطلبة. ويجب تقديم أوجه القصور كطرق لتحسين التعلم وكجزء طبيعي من عملية التعلم(Brown, 1998).

- التعلم الموجه مجتمعياً: تعتبر خبرات التعلم الموجه مجتمعياً أيضاً من أشكال التعلم السياقي. ومن الأمثلة على ذلك: التعلم القائم على مشروع في مكان العمل والتلمذه المهنية، والتعلم الموجه مدرسياً في موقع العمل، وتربط خبرات التعلم الموجه مجتمعياً العمل المدرسي بالأهداف الوظيفية عن طريق إشراك الطلبة في حل مشاكل العالم الحقيقية في مجتمع الأعمال. ويقدم كلٌ من

(Kallick & Leibowitz, 1998). ستة معايير تميز التعلم في موقع العمل:

1. توضع أهداف التعلم من خلال اتفاق الطلبة والمعلمين والشركاء من المجتمع.
2. تركز المشاريع على مشاكل العالم الحقيقي التي تهم الطلبة والمجتمع، وتحتاج إلى جهد ومثابرة على مر الزمن.
3. يتلقى الطلبة التدريب والمشورة من المعلمين وأرباب العمل والشركاء في المجتمع؛ ويستخدمون الأدوات ويتبعون الممارسات من الخبراء في هذا المجال.
4. يطور الطلبة وعياً بالمتطلبات التربوية لمهنة ما وبالفرص الوظيفية في المجال المهني.
5. يشتمل التعلم على العمليات التعليمية المتداخلة مثل السؤال والتحقق والافتراض والصياغة والتعاون والتفاوض والتطبيق والتأمل.
6. يظهر الإنجاز من خلال أنواع متعددة من التقييم.

ويقترح (Brophy, 1998) الاستراتيجيات التالية لمساعدة الطلبة في تحسين الفاعلية الذاتية:

- أن يكون دور المعلم كمصدر للمعرفة وليس دور القاضي على الطالب.
- أن يركز المعلم على عمليات التعلم أكثر من التركيز على النتائج.

- أن يردّ على الأخطاء وكأنها أمر طبيعي ومفيد وكجزء من عملية التعلم بدلاً من التعامل معها كدليل على الفشل.
- أن يشددّ على أهمية الجهد أكثر من القدرة وعلى أهمية المعايير الشخصية أكثر من المعايير التقييمية عند إعطاء التغذية الراجعة.
- أن يحاول المعلم تحفيز الجهود من أجل الإنجاز من خلال استراتيجيات الدافعية الذاتية في المقام الأول بدلاً من الدوافع الخارجية.

- الرصد والتقويم الذاتي: توفر ممارسات كل من طرق التعلم السياقي والقائم على حل المشاكل والموجه مجتمعياً – للطلاب فرصاً لتطبيق المعارف والمهارات بنفس الطريقة التي تستخدم في العالم الحقيقي، لكن مساهمتها في الفاعلية الذاتية نجدها في التفكير. فالتقييم الذاتي والمراجعة مع الأقران وقوائم الأداء وكتابة المذكرات وتقييم أعمال الطلبة تقدم للطلبة فرصاً لاعطاء معنى لما تعلموه، ولتعزيز تطورهم الوظيفي. والهدف من التقييم هو التمكين فالحقائب التعليمية التي تحتوي على أعمال الطلبة المختارة على سبيل المثال، تسمح للطلبة أن يفكروا في أدائهم، وأن يقارنوا أعمالهم السابقة مع الحالية، وأن يعرفوا إمكاناتهم لتحقيق النمو المتواصل. والتغذية الراجعة الموجهة إلى تقدم الطالب بدلاً من المقارنة مع غيره من زملائه والتي من شأنها أن توفر إرشاداً للتعلم في المستقبل بدلاً من الإحباط بالتركيز على أوجه القصور (Brown, 1998).

ويرى باجرز (Pajores, 2002) أن باندورا يربط بشكل صريح بين الفاعلية الذاتية ودوافع الأشخاص وأعمالهم، معتبراً أن ما يؤمن به الناس يؤثر على الدافعية والأفعال بغض النظر عن موضوعية أو عدم موضوعية صحة الاعتقاد، لذا يجادل (باندورا) في أنه يمكن التنبؤ بالسلوك من خلال التنبؤ بالفاعلية الذاتية (أي إيمان الشخص بقدراته) وأثرها على الإنجازات الفعلية، لأن الفاعلية الذاتية تقرر ما سيقوم به الناس باستخدام معارفهم ومهاراتهم. ويمكن للسلوك أحياناً أن يختلف كلياً عن القدرات الحقيقية نظراً لأهمية إدراك الفرد لفاعليته الذاتية فعلى سبيل المثال قد يعاني الأفراد الموهوبين من شك ذاتي كبير، على الرغم من أنهم قادرون تماماً على أداء وتجاوز المهام الموكلة إليهم، في حين أن بعض الأفراد يكونون على ثقة تامة إزاء ما يمكنهم إنجازه على الرغم من محدودية قدراتهم ومهاراتهم. فالمعتقدات والواقع لا ينطبقان تماماً، ومع هذا فغالباً ما يسترشد الأفراد بمعتقداتهم ولهذا يقال أن الفاعلية الذاتية تتنبأ بإنجازات الشخص بشكل أفضل من إنجازاتهم السابقة وقدراتهم ومعرفتهم(Pajores, 2002).

إن بناء الفاعلية الذاتية عند الطلبة في هذه الأيام أمر له من الأهمية الشيء الكبير فيمكن للمعلمين نقل التوقعات العالية إلى الطلبة، والإشادة بالعمل الجيد، وإذا استطعنا أن نبني الفاعلية الذاتية عند الطلبة فمن المحتمل أن نرى أداءً أفضل منهم في التحصيل الدراسي. وهناك أثر آخر للمعلم من خلال نظرية التعلم بالمراقبة، وهو أنه لا بد للمعلمين أن يحذروا من كيفية تصرفهم في المدرسة وخارجها لأن الطلبة سيرونهم

ويحتذون بسلوكهم سواء كان السلوك جيداً أو سيء، وتبين لي هذا الأثر من خلال خبرتي الخاصة في مجال التدريس. فالطلبة يراقبون معلميهم دائماً لمعرفة ما إذا كانوا سيسلكون بنفس الطريقة التي يطلبونها من الطلبة. وأتذكر من أيامي في المدرسة عندما كنت طالباً أنني لم احترم قط المعلمين الذين يقولون لنا لا تفعلوا وبعد ذلك يفعلون العكس. ولهذا السبب فإنني قطعت على نفسي عهداً أنني لن أسأل طلابي القيام بأي شيء إن كنت أنا غير راغب القيام به بنفسي. وقد أوفيت بهذا العهد دائماً، وقد لاحظ طلابي ذلك وعلقوا عليه وأخبروني أنه يجعلهم يحترموني أكثر. وأن استعدادي للانضمام إليهم في ما أطلب منهم القيام به يجعلهم أكثر استعداداً لطاعتي وتقليد سلوكي. ولذا فإنني أرى أن الفاعلية الذاتية مهمة ليس فقط للطلبة بل وللمدرسين أيضاً. فأنا أعلم أنني أكثر ثقة في تدريسي مما كنت عليه عندما بدأت العمل في التدريس، وأعتقد أن موقفي الإيجابي واعتقادي بأنني أستطيع التعامل مع كل التحديات في الصفوف الدراسية تضع فرقاً كبيراً في فاعليتي الذاتية كمعلم .

العمليات التي تنشطها الفاعلية الذاتية :

أجريت أبحاث كثيرة على العمليات النفسية الأربعة الرئيسية التي تؤثر على الاعتقاد بالفاعلية الذاتية ويدورها على الأداء البشري

أ. العمليات المعرفية:

تتخذ أثار الاعتقاد بالفاعلية الذاتية على العمليات المعرفية أشكالا متنوعة .فالكثير من سلوك الإنسان الهادف يتم تنظيمه وتدبره من خلال التفكير المسبق بالأهداف المرغوبة.ويتأثر تحديد الأهداف الشخصية

بالتقييم الذاتي للقدرات .فكلما قويت التصورات بالفاعلية الذاتية ،كلما ارتفعت درجة التحدي في الأهداف التي يحددها الناس لأنفسهم وكلما قوي التزامهم بها .

ويتم تنظيم معظم مسارات العمل بداية بالتفكير .ذلك أن اعتقاد الناس بفعاليتهم يشكل أنواع السيناريوهات المتوقعة التي يشيدونها ويتدربون عليها .فنرى الأشخاص الذين يملكون فاعلية ذاتية عالية ،يصورون السيناريوهات النجاح التي توفر موجهات ايجابية وتدعم الأداء .في حين أن أولئك المشككين في فعاليتهم يتصورن سيناريوهات الفشل ويركزون على الأشياء الكثيرة التي يمكن أن تقودهم للفشل .ومن الصعب جدا أن نحقق الكثير عندما يكون القتال ضد الشك الذاتي. ومن المهام الرئيسية للتفكير هو تمكين الناس من التنبؤ بالأحداث وتطوير طرق للسيطرة على تلك الأحداث التي تؤثر على حياتهم .وتتطلب مثل هذه المهارات معالجة معرفية فعالة للمعلومات التي تحتوي الكثير من الغموض وعدم اليقين .وفي حال تعلم القوانين التنبؤية والتنظيمية يعتمد الناس على معرفتهم لبناء الخيارات ومقارنة ودمج العوامل التنبؤية ،ويحتاجون لاختبار وتنقيح أحكامهم على نتائج أعمالهم الحالية والمستقبلية .وتذكر العوامل التي اختبروها ومدى جودة أداءها .

يتطلب البقاء ملتزما بالمهمة قيد التنفيذ شعورا قويا بالفاعلية الذاتية وذلك عند مواجهة المطالب الظرفية الملحة ،مثل الإخفاقات والنكسات التي تقود إلى تداعيات كبيرة .والواقع أن الناس عندما يعملون على أدارة المهام البيئية الصعبة في ظل الظروف الصعبة ،نجد أن الأشخاص الذين

تكتنفهم الشكوك بفاعليتهم الذاتية يصبحون متقلبين في تفكيرهم التحليلي ،وتنخفض تطلعاتهم وتتدهور نوعية أدائهم .وفي المقابل نجد أن الذين يحافظون على شعورهم بفاعليتهم الذاتية يضعون لأنفسهم أهدافا متحدية ويوظفون التفكير التحليلي الجيد الذي يثمر بدوره في الانجازات.

ب. عمليات الدافعية :

يلعب المعتقد بالفاعلية الذاتية دورا رئيسيا في التنظيم الذاتي للدافعية .فمعظم الدافعية البشرية تتكون بشكل معرفي .فالناس يحفزون أنفسهم ويوجهون أعمالهم عن طريق ممارسة التفكير المسبق .فيشكلون اعتقاد حول ما يمكنهم أن يفعلوه .ويتوقعون النتائج المرجحة للإعمال المرتقبة . ويضعون لأنفسهم الأهداف ويخططون مسارات العمل الرامية إلى تحقيق الأهداف القيمة .

وهناك ثلاثة إشكال مختلفة من الدوافع المعرفية بنيت حولها نظريات مختلفة . وهي تشمل الإسناد السببي،وتوقع النتائج ،والأهداف المدركة .إما النظريات المقابلة لكل منها فهي "نظرية الإسناد " ،"ونظرية القيمة المتوقعة " ونظرية الهدف "،على التوالي .ويعمل الاعتقاد بالفاعلية الذاتية في

كل من أنواع الدوافع المعرفية المذكورة . فالاعتقاد بالفاعلية الذاتية يؤثر في الإسناد السببي . فنجد أن الناس الذين يعتبرون أنفسهم فاعلين

بدرجة عالية يسندون فشلهم لعدم كفاية الجهد ، أما أولئك الذين يعتبرون أنفسهم غير فاعلين فيسندون فشلهم إلى انخفاض قدراتهم .ويؤثر "الإسناد السيي" على الدافعية ،والأداء والاستجابات بشكل رئيسي من خلال الاعتقاد بالفاعلية الذاتية .

أما "نظرية القيمة المتوقعة "فترى أن الدافعية تنتظم من خلال التوقع أن مسار عمل سلوكي معين سوف يؤدي إلى نتائج معينة وقيمة تلك النتائج ولكن الناس يسلكون بناء على اعتقادهم حول ما يمكنهم أن يفعلوه ،وكذلك على اعتقادهم عن النتائج المرجحة للأداء .وعليه نجد أن التأثير الدافع لتوقع النتيجة يحكمه جزئيا الاعتقاد بالفاعلية الذاتية .وهناك العديد من الخيارات الجذابة التي يسعى الناس وراءها لأنهم حكموا بأنهم يفتقرون إلى الإمكانات اللازمة لتحقيقها . ويتم تعزيز مدى تنبوءية "نظرية القيمة المتوقعة " من خلال تضمين تأثير الاعتقاد بالفاعلية الذاتية .

توفر القدرة على ممارسة التأثير الذاتي من خلال التحديات التي تقدمها الأهداف ومن خلال تقويم انجازات الفرد – طريقة معرفية رئيسية للدافعية .ذلك أن مجموعة كبيرة من الدلائل تشير إلى أن الأهداف التي تشكل تحديا صريحا تعمل على تعزيز وإدامة الدافعية . وتعمل الأهداف إلى حد كبير عن طريق التاثيرالذاتي بدلا من التأثير على تنظيم الدوافع والعمل بشكل مباشر. وتنطوي الدافعية المبينة على أساس تحديد الأهداف على عملية مقارنة معرفية .فارتباط الرضا

الذاتي بتحقيق الأهداف المتبناة ،يجعل الناس يوجهون سلوكهم ،ويكونون حوافز للمثابرة في جهودهم الرامية إلى تحقيق الأهداف .فهم ينشدون الرضا الذاتي من خلال انجاز الأهداف القيمة ولذلك يندفعون إلى تكثيف جهودهم ويرفضون الأداء دون المستوى.

وتحكم الدافعية المبنية على الأهداف أو المعايير الشخصية – ثلاثة أنواع من التأثيرات الذاتية . وهي تشمل الرضا الذاتي والاستياء الذاتي عن أداء الفرد ،والتصور الذاتي عن الفاعلية الذاتية لتحقيق الهدف ،وتعديل الأهداف الشخصية على أساس تقدم الفرد .ويساهم الاعتقاد بالفاعلية الذاتية في الدافعية بعدة طرق :فهو يحدد الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم ،ويحدد كمية الجهد المطلوب ،ومدة المثابرة في وجه الصعوبات ،وقدرتهم على تحمل الصدمات والفشل . فعندما تواجه العقبات والإخفاقات الناس الذين تكتنفهم الشكوك حول قدراتهم فأنهم يتوانون في جهودهم أو يتخلون بسرعة . أما أولئك الذين لديهم إيمان قوي بقدراتهم فيبذلون المزيد من الجهد عندما يفشلون في إتقان التحدي .فالمثابرة القوية تساهم في انجازات الأداء .

ج.العمليات العاطفية:

يؤثر اعتقاد الناس بقدراتهم التكيفية على مقدار الإجهاد والاكتئاب الذي يختبرونه أثناء الأوضاع المهددة أو الصعبة ،فضلا عن تأثيرها على مستوى الدافعية .وتلعب التصورات الذاتية عن الفاعلية

الذاتية التي تمكن الأفراد من ممارسة السيطرة على الإجهاد دورا رئيسيا في أثارة القلق .

فالأشخاص الذين يعتقدون انه يمكنهم ممارسة السيطرة على التهديدات لا يشكلون أنماط تفكير مزعجة .ولكن أولئك الذين يعتقدون أنهم لا يستطيعون أدارة التهديدات التي يتعرضون لها يختبرون درجات عالية من القلق .فهم يركزون على أوجه القصور في قدرتهم على التكيف . وهم يرون الكثير من جوانب بيئتهم محفوفة بالمخاطر .ويعظمون شدة التهديدات المحتملة وينتابهم القلق بشان أشياء نادرا ما تحدث .ومن خلال هذا التفكير غير الفاعل فأنهم يحبطون أنفسهم ويضعفون مستوى أدائهم .لذلك فالفاعلية الذاتية المتصورة عن قدرة التكيف تعمل على تنظيم سلوك التجنب ،فضلا عن تنظيمها لإثارة القلق .فكلما قوي الإحساس بالفاعلية الذاتية يصبح الناس أكثر جرأة في تبني الأعمال الخطرة والمهددة.

لا يتأثر ظهور القلق ،من خلال الفاعلية التكيفية المتصورة فقط بل أيضا من خلال الفاعلية المتصورة عن قدرة السيطرة على الأفكار المزعجة .ونرى أن ممارسة الفرد السيطرة على وعيه ملخصة جيدا في المثل القائل : " لا يمكنك أن تمنع الطيور عن التحليق فوق راسك . ولكن يمكنك منعها عن بناء عش في راسك " . فالتصور الذاتي عن الفاعلية الذاتية لإمكانية السيطرة على عمليات التفكير يعتبر عاملا رئيسيا في تنظيم الإجهاد و الاكتئاب الناتجان عن التفكير .

فليس مجرد تواتر الأفكار المزعجة هو ما يسبب الإحباط ولكن عدم القدرة على التخلص منها ، وتعمل كلا من الفاعلية الذاتية التكيفية وفاعلية السيطرة على التفكير معا للحد من القلق وسلوك التجنب .

تصف " النظرية المعرفية الاجتماعية " (خبرات الإتقان) باعتبارها الوسيلة الرئيسية لتغيير الشخصية .فالإتقان الموجة يعتبر وسيلة قوية لغرس شعور قوي بالفاعلية الذاتية التكيفية في الأشخاص الذين تأثر أداءهم بشكل خطير بسبب التردد المزمن والخزف المرضي المتمثل في استجابة حماية الذات .ويتمم بناء خبرات الإتقان بطرق ترمي إلى بناء مهارات التكيف وغرس الإيمان بأنه يمكن للمرء أن يمارس السيطرة على التهديدات المحتملة . المصابين بالخوف المرضي المستعصي، بالطبع،لا يستطيعون أداء ما يخافون منه .ولذلك يجب على المختص تهيئة بيئة مناسبة بحيث يمكن للمصابين غير القادرين الأداء بنجاح على الرغم من أنفسهم .

ويتحقق هذا من خلال توفير مجموعة متنوعة من مسهلات إتقان الأداء .فيتم البدء بنمذجة الأنشطة المخيفة ليرى الأشخاص كيفية التعامل مع التهديدات وللتشكيك بأسوأ مخاوفهم .ويتم تحليل المهام الرئيسية إلى العديد من المهام الفرعية التي يمكن إتقانها بسهولة .ويعمل تنفيذ المهام المخيفة جنبا إلى جنب مع المعالج على دفع المصاب بالخوف المرضي للقيام بأشياء ما كان له أن يقوم بها وحده.وسيلة أخرى للتغلب على(مقاومة الأداء)هي استخدام التوقيت التدريجي.فالمصاب سيرفض المهام المهددة إذا تعين عليه تحمل الإجهاد

لفترة طويلة . ولكنه سيتمكن من المخاطر بها لفترة قصيرة .ومنه فكلما ازدادت فاعليتهم الذاتية يزداد الوقت الذي يؤدون فيه النشاط .وتساعد مسهلات الحماية وتقديم التهديد بجرعات تدريجية أيضا على استعادة وتنمية الشعور بالفاعلية الذاتية التكيفية .

بعد الاستعادة التامة للأداء، يتم سحب مسهلات الإتقان للتأكد من أن النجاح في التكيف ينبع من الفاعلية الذاتية وليس من مسهلات الأداء.ثم يتم ترتيب خبرات الإتقان الموجهة ذاتيا – الهادفة أعلى توفير اختبارات تأكيدية منوعة عن قدرات التكيف – لتعزيز وتعميم الشعور بالفاعلية الذاتية التكيفية . وبمجرد أن يكون الأشخاص إحساسا مرنا بالفاعلية يمكنهم الصمود أمام المصاعب والمحن دون أثار ضارة .

يعمل علاج الإتقان الموجه على تحقيق تغييرات نفسية على نطاق واسع خلال فترة زمنية قصيرة نسبيا .فهو يزيل سلوك الخوف المرضي والقلق وردود فعل الإجهاد البيولوجي ،ويخلق المواقف الايجابية ويستأصل بواقي الخوف المرضي والكوابيس . والدليل على أن تحقيق فاعلية التكيف يؤثر تأثير عمقيا في الأحلام يعتبر أثرا تعميما ضخما جدا .

وينتج الاكتئاب والقلق عن انخفاض الشعور بالفاعلية الذاتية للممارسة السيطرة . ويفعل الانخفاض ذلك بعدة طرق .فاحد الطرق إلى الاكتئاب هو عدم تحقيق الطموح . فالأشخاص الذين يفرضون على أنفسهم معايير لقيمتهم الذاتية ويقررون أنهم قادرين على بلوغ هذه المعايير يقودون أنفسهم إلى نوبات من الاكتئاب .طريق أخر من

طرق الفاعلية الذاتية إلى الاكتئاب هو من خلال تدني الشعور بالفاعلية الذاتية الاجتماعية .فالناس الذين يحكمون على أنفسهم إنهم فاعلون اجتماعيا يبحثون عن ويبنون العلاقات الاجتماعية التي تقدم نماذج عن كيفية السيطرة في الحالات الصعبة ،والتخفيف من الآثار السلبية للإجهاد المزمن وتحقيق رضا الناس .أما تصور انعدام الفاعلية الاجتماعية بإمكانية تطوير علاقات داعمة ومرضية فيزيد من احتمال التعرض إلى الاكتئاب من خلال الانعزال الاجتماعي . ولان الكثير من الاكتئاب ينتج معرفيا بسبب التفكير العميق المحزن . فان انخفاض الشعور بالفاعلية الذاتية لممارسة السيطرة على التفكير العميق يسهم أيضا في ظهور ومدة وعودة ظهور نوبات الاكتئاب .

من العمليات الأخرى التي تفعلها الفاعلية الذاتية في المجال العاطفي نجد اثر الفاعلية الذاتية التكيفية على النظم البيولوجية التي تؤثر على الأداء الصحي للإنسان .فقد تم التشديد على كون التوتر من العناصر الهامة التي تسهم في كثير من أوجه الخلل الجسدي .ويبدو أن القدرة على السيطرة تعتبر مبدأ رئيسيا وتنظيما فيما يتعلق بطبيعة أثار الإجهاد هذه . ولا تعتبر ظروف الحياة المجهدة بحد ذاتها السبب وراء الإنهاك ولكن تصور الفرد عدم القدرة على التعامل معها هوما يعتبر سببا رئيسيا وهكذا . يكون التعرض لعوامل الإجهاد مع القدرة على التحكم بها ليس له أثار بيولوجية سلبية .ولكن التعرض لنفس العوامل دون القدرة على السيطرة عليها هو ما يضعف جهاز المناعة

،ويقود ضعف المناعة بالتالي إلى زيادة احتمال التعرض للعدوى . والى تصور الاضطرابات الجسدية من تفاقم المرض .

باعتبار أن النظم البيولوجية شديدة الترابط بعضها ببعض ،يعمل ضعف الإحساس بالفاعلية الذاتية لممارسة السيطرة على الإجهاد على تنشيط ردود فعل مستقلة مثل إفراز حمض أميني يقوم بعمل الناقلات العصبية وإطلاق ذاتي للمواد الافيونية ،وتقوم هذه النظم البيولوجية بتنظيم الجهاز المناعي ،ويمكن أن يكون للإجهاد الناتج خلال عملية اكتساب قدرات التكيف اثأر مختلفة عن الإجهاد المختبر في حالات غير مرغوبة دون وجود أي احتمال لاكتساب أي فاعلية لحماية الذات ،وهنالك عدد كبير من الفوائد التطورية لاختبار الأداء المناعي القوي أثناء تنمية قدرات التكيف الضرورية للتأقلم الفعال ،ولا يمكن اعتبار الأمر مفيدا تطوريا إذا قامت عوامل الإجهاد المزمن بإعاقة الوظيفة المناعة بشكل دائم ،وذلك بسبب انتشارها في الحياة اليومية ،ولو كان هذا هو الوضع ،فمن شانه أن يجعل الناس عرضة للعوامل المعدية والتي من شانها أن تقتلهم بسرعة ،وهناك بعض الأدلة على تزويد، الناس بوسيلة فعالة لإدارة الإجهاد يمكن أن يكون له اثر ايجابي على الوظيفة المناعية ،وعلاوة على ذلك . فان الإجهاد المكتسب أثناء تعلم إتقان التكيف ضد الإجهاد يمكن أن يعزز المكونات المختلفة في الجهاز المناعي .

وهناك سبل أخرى يمكن للفاعلية الذاتية من خلالها العمل من اجل تعزيز الصحة . فأسلوب الحياة والعادات يمكن أن تعزز أو تضعف

الصحة .وهذا يتيح للناس ممارسة النفوذ السلوكي على حيويتهم الصحية ونوعيتها .ويؤثر تصور الفاعلية الذاتية على كل مرحلة من مراحل تغيير الشخصية – من إرادة التغيير ،إلى تحديد الدوافع والمثابرة اللازمة لنجاحهم ،أثناء تقييمهم لمدى محافظتهم على التغيير الذي حققوه ،وفي غيرها من المراحل .فكلما قويت الفاعلية الذاتية التنظيمية كلما كان الأشخاص انجح في الحد من العادات الصحية السيئة ، واعتماد العادات المعززة للصحة في نمط حياتهم اليومية .وقد عملت البرامج الاجتماعية الشاملة المصممة لمنع أمراض القلب والأوعية الدموية عن طريق تغيير العادات الخطير على تقليل معدل الإصابة بالإمراض والوفيات .

د. عمليات الاختيار:

لقد ركزت المناقشة حتى ألان على العمليات المنشطة من خلال الفاعلية الذاتية التي تمكن الناس من خلق بيئات مفيدة لممارسة قدر من السيطرة على تلك العمليات التي يواجهونها كل يوم ، فالناس جزئيا هم نتاج بيئتهم .ولذلك فالاعتقاد بالفاعلية الذاتية يمكنه تشكيل المسار الذي تتخذه الحياة من خلال التأثير على أنواع الأنشطة والبيئات التي يختارها الناس .فالناس يتجنبون

الأنشطة والأوضاع التي يعتقدون أنها تفوق قدراتهم التكيفية .ولكنهم بسهولة يأخذون على عاتقهم القيام بالأنشطة المتحدية ويختارون الحالات التي يجدون أنهم قادرون على التعامل معها .ومن

خلال اختياراتهم يكتسب الإفراد العديد من المعارف والاهتمامات والشبكات الاجتماعية التي تحدد مسار الحياة .ويمكن لأي عامل يؤثر على سلوك الاختيار أن يؤثر تأثيرا عميقا على اتجاه التنمية الشخصية .وذلك لان التأثيرات الاجتماعية التي تعمل في بيئات مختارة تواصل تعزيز كفاءات وقيم واهتمامات معينة لفترة طويلة حتى بعد أن يخفت الأثر الأول الذي صنعه محدد الفاعلية الذاتية الذي قاد إلى اتخاذ القرار بداية .

ولا يعتبر الاختيار والتنمية الوظيفية ألا مثالا واحدا على سلطة الاعتقاد بالفاعلية الذاتية وأثرها على مسار من مسارات الحياة من خلال عمليات الاختيار فكلما ارتفع مستوى التصور الفاعلية الذاتية كلما زاد مجموع الخيارات الوظيفية التي يعتبرها الفرد بجدية ،وزاد اهتمامه بها واعد نفسه تربويا بشكل افضل لمسعاه المهني الذي اختاره وزادت فرص نجاحه فيه . فالمهن تشكل جزءا مهما من حياة الناس وتوفر لهم مصدرا رئيسيا للنمو الشخصي .

الفوائد التكيفية الناتجة عن اعتقاد متفائل بالفاعلية الذاتية :

هناك مجموعة متزايدة من الأدلة التي تبين أن الانجازات والحياة الايجابية تتطلب إحساسا متفائل بالفاعلية الشخصية .وذلك لان الواقع الاجتماعي العادي مليء بالصعوبات . وهو مليء بالعوائق والمحن والنكسات والإحباط والإجحاف . وعليه فالأفراد بحاجة لان

يمتلكون إحساسا قويا بالفاعلية الذاتية لإدامة الجهد اللازم لنجاحهم .وفي المساعي المليئة بالعقبات نجد أن الأشخاص الواقعين أما أن يحبطوا جهودهم قبل الأوان عند مواجهة الصعوبات أو يصبحون ساخرين إزاء احتمالات أحداث تغييرات كبيرة .

ومن المعتقد على نطاق واسع أن إساءة التقدير تولد مشاكل شخصية .فمن المؤكد أن تراكم الخطأ في التقدير يمكن أن يدخل الفرد في المتاعب . ومع ذلك ،فان القيمة الوظيفية للدقة في التقييم الذاتي تعتمد على طبيعة النشاط .ففي الأنشطة التي يمكن أن تنتج أخطاء مكلفة أو نتائج ضارة تبرز أهمية التقييم الذاتي الدقيق للقدرات .فالأمر مختلف عند معالجة الانجازات الصعبة التي يمكن أن تنتج منافع اجتماعية وشخصية وتتضمن تكاليفها وقت وجهد واستهلاك موارد الفرد . فالأشخاص الذين لديهم فاعلية ذاتية عالية لديهم القدرة على تحمل العقبات والنكسات التي تميز المهام الصعبة .

وعندما يخطئ الناس في تقييمهم الذاتي فأنهم يميلون إلى المبالغة في قدراتهم .ويعتبر هذا مكسبا وليس خطا معرفيا ينبغي القضاء عليه وذلك انه إذا لم يعكس الاعتقاد بالفاعلية الذاتية إلا ما يمكن للناس أن ينجزوه بشكل روتيني فأنهم نادرا ما يفشلون وبالتالي فأنهم لن يتطلعوا إلى طموحات أعلى من قدراتهم الحالية ولن يدركوا وجود جهد اكبر يلزمهم للتفوق على أداءهم العادي .

وقد تمت المقارنة بين المهارات والاعتقاد بالقدرة عند الناس الذين يتعرضون لمحن كثيرة مع أولئك الذين لا يعانون من مثل هذه المشاكل .وتظهر النتائج انه في كثير من الأحيان فان الناس العاديين هم الذين يشوهون الواقع .ولكنهم يظهرون تحيز لتعزيز الذات ويشوهون باتجاه ايجابي . وان الناس القلقون اجتماعيا أو الأكثر عرضة للاكتئاب نشطون اجتماعيا كما هو حال الذين لا يعانون من مثل هذه المشاكل .ولكن الأشخاص العاديين منهم يعتقدون أنهم بارعون أكثر بكثير مماهي حالهم في الواقع . كما أن الأشخاص غير المكتئبين لديهم اعتقاد أقوى بأنهم يمارسون قدر من السيطرة على الأوضاع .

ويؤمن المصلحين الاجتماعيين إيمانا راسخا بأنه يمكنهم تعبئة الجهود الجماعية اللازمة لتحقيق التغيير الاجتماعي .وبالرغم من أن اعتقاداتهم نادرا ما تتحقق بالكامل فأنهم يداومون على جهود الإصلاح التي تحقق مكاسب هامة .فلو كان المصلحين الاجتماعيين واقعيين تماما إزاء احتمالات تحول النظم الاجتماعية لكان من شان هذا أن يقودهم أما إلى التخلي عن الاجتهاد أو الوقوع ضحية سهلة للإحباط .فقد يستطيع الواقعيون التكيف جيدا مع الواقع القائم .ولكن أولئك الأشخاص ذوي الفاعلية الذاتية العنيدين من المحتمل أن يغيروا هذا الواقع .

وكذلك تتطلب الانجازات المبتكرة أيضا إحساسا مرنا بالفاعلية الذاتية . فالابتكارات تتطلب استثمارات كبير من الجهد على مدى فترة طويلة مع نتائج غير مؤكدة .وعلاوة على ذلك فان الابتكارات تصطدم

بالمنتجات والممارسات الاجتماعية الحالية بشكل سلبي .وعليه فلا غرابة في أننا نادرا ما نرى احد الواقعيون في صفوف المبدعين أو المنجزين العظام .

ففي كتابه الرائع ((الرفض)) يقدم ((جون وايت)) شهادة حية ،على أن الأفراد الذين حققوا الشهرة في اختصاصاتهم هم من امتلكوا شعورا راسخا بالفاعلية الذاتية واعتقادا راسخا في قيمة ما يفعلونه .وقد مكنهم نظام الاعتقاد الذاتي الصامد هذا من تجاوز الرفض المتكرر المكبر لعملهم .

فمن هذا نجد أن العديد من الكلاسيكيات الأدبية جلبت لمؤلفيها من الرفض ما ليحصى . فرواية ((جيمس جويس))(Dubliners) رفضها 22 ناشر (جيرترود شتاين)) على تقديم قصائدها للمحررين لمدة 20 عاما قبل أن تقبل واحدة منها في النهاية ،وأكثر من اثنتي عشر ناشرا رفضوا كتابا ل ((كامينغز)) .وعندما نشر أخيرا عن طريق والدته نقرا فيه عبارة بالأحرف الكبيرة : (ولا نشكر .... تليها قائمة بأسماء من الذين رفضوا كتابه .

ويعتبر الرفض المبكر القاعدة وليس الاستثناء ،في المساعي الإبداعية الأخرى .فقد اضطر ((الانطباعيون)) لترتيب معارضهم الخاصة بهم لان أعمالهم وبشكل روتيني رفضها "الصالون الباريسي" .وباع "فان جوخ" لوحة واحدة فقط في حياته. (رودين) ثلاث مرات أن ينظم إلى "معهد فنون كول دي بو ".

وقد استقبلت معظم المصنفات الموسيقية للملحنين الأكثر شهرة في بادئ الأمر بالسخرية . وقد لوحق "سترافينسكاي " من البلدة من قبل الباريسيين الحانقين والنقاد عندما قدم لهم " طقوس الربيع " .وفناني ثقافة ((البوب)) المعاصرة لم يتلقوا معاملة أفضل .ورفضت تسجيلات ((ديكا))تسجيل العقد مع ((البيتلز)) بقولهم : " نحن لا نحب صوتهم .ففرق القيثارات لا تعتبر شيئا في الفن .)) وكانت تسجيلات ((كولومبيا ثاني من رفضهم .

فالنظريات والتكنولوجيات السابقة لأوانها عادة ما تعاني الرفض المتكرر .فالرائد في صناعة الصاروخ ((روبرت غودارد)) رفض بشدة من قبل أقرانه العلماء على أساس أن دفع الصاروخ لن ينجح في الغلاف الجوي المخلخل للفضاء الخارجي .وبسبب البرود في استقبال الابتكارات نجد أن الوقت المنقض بين العلم النظري وتطوير التقنية طويل بشكل محبط .

وخلاصة القول ، أن الناجح والمغامر والاجتماعي وغير القلق وغير المحبط والمصلح الاجتماعي والمبتكر لديهم تصور متفائل بقدراتهم الشخصية على ممارسة التأثير على حياتهم . واذا كانت هذه الاعتقادات واقعية وغير مبالغ فيها فأنها تعزز رفاه البشرية والانجازات . والعديد من التحديات في الحياة عبارة عن مجموعة من المشاكل تتطلب جهدا جماعيا لإنتاج تغيير كبير .وتكمن قوة الجماعات والمنظمات وحتى الأمم جزئيا في إحساس الناس الجماعي بالفاعلية

الذاتية تؤثر على يختارون فعله كمجموعة ، وعلى مقدار الجهد الذي سيبذلونه ، وعلى تحملهم عندما تفشل الجهود الجماعية في تحقيق نتائج سريعة ،واحتمال نجاحهم .

تنمية وممارسة الفاعلية الذاتية مدى الحياة:

يرى باندورا (Bandura, 1986) أن الفترات المختلفة من الحياة تتطلب أنواع معينة من الفاعلية الذاتية لنجاح العمل. ولا تمثل هذه التغييرات المعيارية في الكفاءات المطلوبة مع التقدم في السن مرحلة إلزامية يجب على الجميع أن يمر بها. فهناك العديد من المسارات خلال الحياة، وفي أي فترة معينة، تتنوع إلى حدد كبير كيفية إدارة الناس لحياتهم.

وفيما يلي تحليلٌ موجزٌ للتغيرات النمائية المميزة لطبيعة ونطاق التصور الذاتي عن الفاعلية الذاتية على مدار العمر:

- منشأ الإحساس الشخصي بالفاعلية:

يولد الوليد دون أي شعور بالذات. خبرات الرضع الاستكشافية التي يرون أنفسهم فيها يصنعون آثاراً بأعمالهم توفر الأساس الأولي لتطوير الشعور بالفاعلية الذاتية. فهز (الخرخاشة) ينتج أصواتاً متوقعة، والركلات النشطة تهز السرير، والصراخ يجلب الكبار، وبتكرار مراقبة أن الأحداث البيئية تحدث بوجود العمل، ولكن ليس بعدمه يتعلم الأطفال أن الأعمال تولد الآثار، ويصبح الأطفال الذين يختبرون النجاح في السيطرة على الأحداث البيئية أكثر اهتماماً بسلوكياتهم وأكثر فاعلية في تعلم استجابات فعّالة من الأطفال الذين يختبرون نفس الأحداث البيئية بغض النظر عن كيفية تصرفهم.

إن تنمية الشعور الشخصي بالفاعلية الذاتية يتطلب أكثر من مجرد إنتاج الآثار من خلال الأفعال، فيجب أن ينظر إلى هذه الأعمال على أنها جزء من النفس، وتتمايز الذات عن الآخرين من خلال التجربة فإذا كان إطعام النفس يجلب المتعة، في حين أن رؤية الآخرين يطعمون أنفسهم ليس له أثر مماثل، يصبح نشاط الفرد متميزاً عن جميع الأشخاص الآخرين وكلما ينضج الطفل يشير إليه من حوله ويتعاملون معه باعتباره شخصاً مختلفاً. واستناداً إلى خبرات النمو الشخصي والاجتماعي فإنهم في نهاية المطاف يشكلون تمثيلاً رمزياً لأنفسهم بوصفهم نفساً متميزة(Bandura, 1986).

- المصادر العائلية للفاعلية الذاتية:

يجب أن يكتسب الأطفال الصغار معرفة ذاتية عن قدراتهم في المجالات العملية المختلفة, فيجب عليهم تطوير وتقييم واختبار قدراتهم البدنية وكفاءاتهم الاجتماعية ومهاراتهم اللغوية ومهاراتهم المعرفية لفهم وإدارة العديد من الحالات التي يواجهونها يومياً، فتنمية القدرات (الحس حركية) يوسع البيئة الاستكشافية للرضع والوسائل اللازمة للتعرف داخل هذه البيئة وتوفر هذه الأنشطة الاستكشافية واللعب التي تحتل جزءاً كبيراً من وقت استيقاظ الأطفال, الفرص لتوسيع مقدار المهارات الأساسية والشعور بالفاعلية الذاتية، إن التجارب الناجحة في ممارسة السيطرة الشخصية تعتبر مهمة جداً لتنمية الكفاءات الاجتماعية والمعرفية.

فالآباء والأمهات الذين يستجيبون لسلوك أطفالهم الرضع ويهيئون الفرص للأعمال الفاعلة من خلال توفير البيئة المادية الغنية والسماح بحرية التنقل للاستكشاف، يملكون أطفالاً أسرع في نموهم الاجتماعي والمعرفي، فالاستجابة الأبوية تزيد من الكفاءة المعرفية، وزيادة قدرات الرضع تؤدي بالطفل لطلب المزيد من الاستجابة الأبوية، ويوفر تطور لغة الأطفال وسيلة رمزية للتعبير عن تجاربهم من خلال ما يخبرهم به الآخرون عن قدراتهم. تتوسع معرفتهم بذاتهم وبما يستطيعون ولا يستطيعون أن يفعلوه، حيث تتمحور أول خبرات في الفاعلية الذاتية حول الأسرة ولكن عندما يتوسع عالم الطفل الاجتماعي بسرعة يصبح للأقران أهمية متزايدة عند الأطفال لمعرفة قدراتهم. وفي سياق العلاقات مع الأقران تبدأ المقارنة الاجتماعية بلعب دورها ففي البداية يكون أقرب الأقران للمقارنة بالعمر هم الأشقاء، وتختلف الأسر في عدد الإخوة والأخوات وكيفية تباعدهم في السن وفي توزيعهم الجنسي، فاختلاف الهياكل الأسرية كما يتجلى في حجم الأسرة وترتيب الولادة والأنماط المزاجية للإخوة والأخوات يخلق مقارنات اجتماعية مختلفة للحكم على قدرات المرء الشخصية والفاعلية الذاتية. فالإخوة والأخوات الصغار يجدون أنفسهم في موقف سلبي للحكم على قدراتهم نسبة إلى الإخوة والأخوات الأكبر سناً الذين قد يكونون متقدمين عدة سنوات في نموهم .(Bandura, 1986)

- توسيع الفاعلية الذاتية من خلال تأثيرات الأقران:

تتغير خبرات اختبار الفاعلية الذاتية عند الأطفال بشكل كبير عندما يدخلون المجتمع الأكبر، فمن خلال الأقران يوسعون معرفتهم الذاتية بقدراتهم، ويخدم الأقران عدة وظائف مهمة للفاعلية الذاتية.

ويقدم أكثرهم خبرة وكفاءة نموذج للفاعلية في التفكير والسلوك، ويظهر قدر هائل من التعلم الاجتماعي بين الأقران. وبالإضافة إلى ذلك يقدم الأقران مقارنات مفيدة جداً للحكم على والتحقق من الفاعلية الذاتية. فالأطفال لهذا حساسين إلى وضعهم بين الأقران في الأنشطة التي تحدد مكانتهم وشعبيتهم ولا يكون الأقران متجانسين ولا يتم اختيارهم عشوائيا. فالأطفال يميلون إلى اختيار الأقران الذين تتشابه اهتماماتهم وقيمهم، فانتقاء الأقران يعزز الفاعلية الذاتية في التوجهات ذات الاهتمام المشترك، ويترك غيرها من الإمكانات متخلفة، ولأن الأقران يعملون بمثابة مؤثر كبير في تنمية وتثبيت الفاعلية الذاتية، فإن اضطراب العلاقات بين الأقران أو فقرها يمكن أن يؤثر سلباً على نمو الفاعلية الذاتية، ويمكن لانخفاض الشعور بالفاعلية الذاتية الاجتماعية أن يخلق عقبات داخلية أمام العلاقات بالأقران.

وهكذا ينسحب الأطفال الذين يعتبرون أنفسهم غير مؤثرين اجتماعياً، وينخفض قبولهم لدى أقرانهم وينخفض إحساسهم بقيمتهم الذاتية، وهناك بعض أشكال السلوك حيث الفاعلية الذاتية العالية قد تكون منفرة اجتماعياً بدلاً من كونها مقربة اجتماعياً، على سبيل المثال فالأطفال الذين يلجؤون بسهولة إلى العدوانية يعتبرون أنفسهم فاعلين

للغاية في حصولهم على ما يريدون بالوسائل العدوانية(Bandura, 1986).

- المدرسة بوصفها منشأ للفاعلية الذاتية المعرفية:

خلال الفترة التكوينية الحاسمة من حياة الطفل، تعمل المدرسة بوصفها البيئة الأولية للإكتساب والمصادقة الاجتماعية على الكفاءات المعرفية، ففي المدرسة يطور الأطفال الكفاءات المعرفية ويكتسبون المعارف ومهارات حل المشاكل الأساسية من أجل المشاركة بفاعلية في المجتمع الأكبر. ففي المدرسة تتعرض معارفهم ومهارات التفكير لديهم للاختبار المستمر، والتقويم والمقارنة الاجتماعية. وكلما أتقن الأطفال المهارات المعرفية، فإنهم يطورون إحساساً متزايداً بفاعليتهم الذاتية الفكرية. وهناك عوامل اجتماعية كثيرة غير التعليم الرسمي مثل نمذجة الأقران المعرفية ومقارنة المهارات الاجتماعية مع أداء بقية الطلاب. وتحفيز الدافعية من خلال الأهداف والحوافز الإيجابية، وتفسيرات المعلمين لنجاحات وإخفاقات الأطفال بطرق تنعكس إيجابياً أو سلبياً على قدرتهم تؤثر أيضاً على الأطفال وحكمهم على فاعليتهم الفكرية. إن مهمة خلق بيئات التعلم التي تفضي إلى تنمية المهارات المعرفية تقع بشكل كبير على المواهب والفاعلية الذاتية للمدرسين. فأولئك الذين يكون لديهم إحساسٌ عالٍ بالفاعلية الذاتية التدريسية يمكنهم حفز طلابهم وتعزيز قدرتهم على النمو المعرفي، أما المعلمون الذين لديهم شعور منخفض بالفاعلية الذاتية التدريسية فيفضلون الأساليب المتحفظة التي تعتمد إلى حد كبير على الجزاء السلبي وذلك لحث الطلبة على الدراسة، ويفضل أن

يعمل المعلمون بشكل جماعي داخل منظومة اجتماعية تفاعلية بدلاً من العمل منعزلين فنظم الاعتقاد عند موظفي المدرسة تخلق ثقافة مدرسية يمكن أن تكون لها آثار منشطة أو محبطة لمدى عمل المدارس بوصفها نظام اجتماعي، ففي المدارس التي يرى المعلمون أنفسهم عاجزين عن رفع التحصيل الجيد لطلابهم لتحقيق النجاح الأكاديمي ينقلون معنى جماعي للعقم الأكاديمي يمكن أن يعم كامل الحياة المدرسية.

أما المدارس التي يرى المعلمون أنفسهم جماعياً قادرين على تعزيز النجاح الأكاديمي يملؤون مدارسهم بمناخ إيجابي من أجل التنمية التي تعزز القدرات الأكاديمية بغض النظر عما إذا كانوا يخدمون طلاباً متميزين أو غيرهم. حيث يؤثر اعتقاد الطلبة بقدرتهم على إتقان الأنشطة الأكاديمية على تطلعاتهم، وعلى مستوى الاهتمام في الأنشطة الأكاديمية، وعلى الإنجازات الأكاديمية.

وهناك عدد من الممارسات المدرسية عند المدرسين الأقل قدرة أو ضعاف الإعداد قد تتحول الخبرات التدريسية إلى تعليم لانعدام الفاعلية. وتشتمل هذه على تتالي المراحل المغلقة - وهي سلاسل من التعليمات تفقد الكثير من الأطفال فاعليتهم الذاتية. كما تؤثر هيكلية الصفوف على تنمية الفاعلية الذاتية الفكرية، ففي الجزء الأكبر منها ومن خلال التركيز النسبي على المقارنة الاجتماعية في مقابل مقارنة التقييم الذاتي يعاني الطلبة الأقل قدرة أشد المعاناة بسبب التقييمات الذاتية عندما تدرس المجموعة نفس المواد ويكرر المعلمون مقارنة التقييمات، وفي ظل نظام يرتب فيه الطلبة أنفسهم وفقاً للقدرة بإجماع كبير وحالما يتم إنشاؤها

فليس من السهل تغيير السمعة وفي فصل دراسي مبني على الفروق الفردية يمكن للتعليم المفرد المصمم لتعليم الطلاب المعارف والمهارات التي تمكن كل منهم من توسيع كفاءته وتوفير بيئة أقل إحباطاً للمقارنة الاجتماعية. ونتيجة لذلك فمن الأرجح أن الطالب سيقارن تقدمه مع معاييره الخاصة وليس بمعايير أداء الآخرين، حيث أن المقارنة الذاتية للتحسن تزيد من اعتقادات القدرة.

وفي بيئات التعليم التعاوني حيث يتعاون الطلبة في العمل معاً ومساعدة بعضهم البعض يميل الطلاب لتعزيز عمليات التقييم الذاتي للقدرة أعلى مما كانت تعمل البيئات التنافسية والفردية(Bandura, 1986).

ويشير شنك (Suhunk, 1987) إلى تأثير المدرسة في تنمية الفاعلية الذاتية؛ حيث يرى أن عمل المدرسة يعد السياق الرئيسي لتنمية القدرات المعرفية وتهذيبها، فالمدرسة هي البوتقة التي تطور كفاءة الأطفال المعرفية، واكتساب المعرفة، ومهارات حل المشكلات اللازمة للمشاركة الفعّالة في المجتمع، ففي المدرسة يحدث باستمرار اختبار معارفهم وتفكيرهم وتقييمها ومقارنتها اجتماعياً عند إتقان الأطفال مهارات المعرفة، حيث يتنامى لديهم حسٌ بالفاعلية العقلية إلى جانب العديد من المهارات الاجتماعية غير التعليم الرسمي.

- نمو الفاعلية الذاتية من خلال الخبرات الانتقالية للمراهقة:

عندما يقترب المراهقون من مطالب البلوغ فإنهم يجب أن يتعلموا تحمل كامل المسؤولية عن أنفسهم تقريباً في كل بعد من أبعاد الحياة.

وهذا يتطلب إتقاناً للكثير من المهارات الجديدة وطرق الكبار في المجتمع فتعلم كيفية التعامل مع تغيرات البلوغ، والشراكات العاطفية والنشاط الجنسي تصبح أموراً ذات أهمية كبيرة. وتشغل مهمة اختيار المهنة الحياتية حيزاً كبيراً أيضاً خلال هذه الفترة. وهذه ليست سوى بعض المجالات حيث لا بد من تطوير كفاءات جديدة واعتقاد بالفاعلية الذاتية، ومع تزايد الاستقلال خلال فترة المراهقة يعمل المراهقين على توسيع وتعزيز إحساسهم بالفاعلية الذاتية بتعلم كيفية التعامل بنجاح مع الحالات التي يحتمل أن تكون صعبة والتي لم يمارسوها من قبل، فالانعزال عن الحالات الصعبة يترك الفرد غير مستعد لمواجهة الصعوبات المحتملة، سواء تردد المراهقون عن الأنشطة الخطرة أو انغمسوا فيها بشكل مزمن فهذا يحدده تفاعل الكفاءات الشخصية، والفاعلية الذاتية لإدارة الذات والتأثيرات السائدة المؤثرة في حياتهم، وتقدم البيئات الخطيرة واقع مرير مع حد أدنى من الموارد والدعم الاجتماعي لمساعي مهمة اجتماعياً، ولكن النمذجة واسعة النطاق، والحوافز والدعم الاجتماعي لأنماط السلوك غير المرغوب حيث من شأن هذا التأثير على الفاعلية الذاتية التكيفية عند الشباب لتجاوزها خلال فترة المراهقة بطرق لا تعيق مسارات أخرى كثيرة مفيدة في الحياة. وأغلب المراهقين يتفاوضون على الانتقالات المهمة من هذه الفترة بدون إزعاج، ومع ذلك فالبعض ممن يدخلون المراهقة ويكتنفهم إحساس منخفض بالفاعلية ينقلون ضعفهم والوهن إلى مطالب البيئة الجديدة. وتعتمد سهولة الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة

البلــوغ علــى قــوة الفاعليــة الذاتيــة المبنيــة مــن خــلال التجــارب السابقة(Bandura, 1986).

- الفاعلية الذاتية واهتمامات البلوغ:

الشباب هو فترة البلوغ عند الناس حيث يتعلمون كيفية التعامل مع كثير من المطالب الجديدة الناشئة عن شراكات دائمة، والعلاقات الزوجية والأبوة والمهنة. وهنا فإن العلاقة وطيدة بين الشعور بالفاعلية الذاتية المساهمة في تحقيق مزيد من الاهتمامات والنجاح. فأولئك الذين دخلوا سن الرشد غير مهيئين بالمهارات وتكتنفهم الشكوك يجدون العديد من نواحي الحياة مجهدة وتثير الاكتئاب.

وتشكل بداية الاكتساب المهني تحدياً رئيسياً في بداية المرحلة الانتقالية إلى البلوغ. وهناك عدد من الطرق التي يساهم الاعتقاد بالفاعلية الذاتية في التطور الوظيفي والمهني والنجاح في المساعي العملية. ففي المراحل التحضيرية نرى الأفراد يحددون جزئياً كيفية تطوير المعرفة الأساسية والإدارة الذاتية، ومهارات التعامل المهني اللازمة للحصول على مهنة ما. حيث أن تختار مهنة شيء وأن تنجح وتتقدم شيء آخر. فالمهارات النفسية والاجتماعية تسهم بشكل كبير في النجاح الوظيفي من المهارات التقنية والمهنية. والتنمية التكيفية في القدرات والمهارات في إدارة دافعية الفرد وحالته العاطفية وعمليات التفكير تزيد التصور بالفاعلية الذاتية التنظيمية. فكلما ارتفع الشعور بالفاعلية الذاتية التنظيمية أصبح الأداء المهني أفضل. فالتغيرات التكنولوجية السريعة في أماكن العمل الحديثة تزيد من قيمة مهارات حل المشاكل والصمود الذاتي والفاعلية الذاتية

التكيفية اللازمة للتكيف الفعّال مع البيئة الجديدة وإعادة هيكلة الأنشطة المهنية.

كما وأن الانتقال إلى الأبوة يحفز توجهات الشباب البالغين إلى توسيع دور كل من الوالد والزوج. فهم الآن ليس فقط مضطرين للتعامل مع التحديات المتغيرة من حيث تربية الأطفال وتنشئتهم ولكن أيضاً التعامل مع شؤون إدارة العلاقات داخل الأسرة والنظام الاجتماعي والتواصل مع الكثير من النظم الاجتماعية بما في ذلك النظم خارج العائلة والنظم التعليمية والترفيهية والطبية ومرافق الرعاية. والآباء الذين يتمتعون بالأمان في الفاعلية الذاتية الأبوية يرعون أطفالهم بشكل وافٍ خلال مختلف مراحل التنمية دون مشكلات خطيرة أو تأثير شديد على العلاقة الزوجية.

ولكن يمكن أن يكون الأمر خطيراً لأولئك الذين يفتقرون إلى الإحساس بالفاعلية الذاتية لإدارة المطالب الأسرية طويلة الأمد. فهم معرضون للإجهاد والاكتئاب. إن أعداد متزايدة من الأمهات يدخلن إلى قوة العمل إما بسبب ضرورة اقتصادية أو رغبة شخصية، فالجمع بين الأسرة والوظيفة أصبح الآن نمطاً معيارياً، وهذا يتطلب الإدارة لمطالب كل من الأدوار الأسرية والمهنية. وبسبب الفجوة الثقافية التي تفصل بين الممارسات المجتمعية وتغيير وضع المرأة فإنها ما زالت تتحمل النصيب الأكبر من مسؤولية التدبير المنزلي، والنساء اللواتي لديهن إحساس قوي بالفاعلية الذاتية لإدارة مطالب الأسرة والأعمال المتعددة وكسب معونة أزواجهن في رعاية الأطفال يعشن درجة مرضية من الرفاه الإيجابي. ولكن

أولئك اللواتي تحدق بهن الشكوك في قدرتهن على الجمع بين أدوار مزدوجة يعانين من الضغوط الجسدية والعاطفية. وبحلول منتصف العمر يستقر الناس على إجراءات روتينية تثبت إحساسهم الشخصي بالفاعلية الذاتية في مجالات العمل الرئيسية. ومع ذلك فإن الاستقرار مهزوز لأن الحياة لا تبقى ساكنة. فالتغيرات التكنولوجية السريعة والتغييرات الاجتماعية تتطلب التكيف باستمرار وتدعو لإعادة النظر بالقدرات.

- إعادة النظر بالفاعلية الذاتية مع التقدم في السن:

تتركز قضايا الفاعلية الذاتية عند المسنين على إعادة النظر والخطأ في تقييم القدرات، وتركز المفاهيم البيولوجية للشيخوخة بشكل مكثف على انخفاض القدرات، فالكثير من القدرات المادية تنقص كلما طعن الناس في السن، وهذا يتطلب إعادة النظر بالفاعلية الذاتية للأنشطة التي قد تتأثر كثيراً. بيد أن المكاسب في المعارف والمهارات والخبرات تعوض بعض الخسائر المادية في القدرة الجسدية، وعندما يتم تعليم المسنين على استخدام القدرات الفكرية، نجد تحسن الأداء المعرفي أكثر من متوسط الأداء في أكثر من عقدين، لأن الناس نادراً ما تستغل إمكاناتها الكاملة، وكبار السن الذين يستثمرون ما يلزم من جهد يمكنهم أن يعملوا عند مستويات أعلى من البالغين الأصغر سناً، وعن طريق التأثير في مستوى المشاركة في الأنشطة، يمكن لتصور الفاعلية الذاتية أن يسهم في صون الأعمال الاجتماعية والمادية والفكرية على مدى عمر الراشدين. ويميل كبار السن إلى الحكم على التغييرات في القدرات الفكرية إلى حد كبير إلى أداء ذاكرتهم، فالهفوات والصعوبات في الذاكرة التي يهملها الشباب

يفسرها كبار السن كمؤشرات على تراجع القدرات المعرفية. فالذين ينظرون إلى الذاكرة بوصفها بيولوجياً أنها تتقلص مع الشيخوخة يكون إيمانهم بقدرات ذاكرتهم متدنياً ولا يبذلون جهد لتذكر الأشياء، وكبار السن الذين لديهم شعور أقوى بالفاعلية الذاتية بالذاكرة يبذلون المزيد من الجهد للتذكر، ونتيجة لذلك يحققون ذاكرة أفضل. ويوجد الكثير من التغير السلوكي عبر المجالات والمستويات التعليمية والاجتماعية والاقتصادية، وليس هناك أي تراجع موحد في الفاعلية الذاتية في مرحلة الشيخوخة. فالأشخاص المسنون الذين يقارنون أنفسهم بغيرهم من المسنين لا يتصورون أن قدراتهم تنحدر، أما أولئك الذين يقيسون قدراتهم مقابل الأقل سناً يحتمل أن يعتبروا أنفسهم في تناقص مستمر، ويرافق التصور المعرفي بالفاعلية الذاتية انخفاضاً في الأداء الفكري وانخفاض الشعور بالفاعلية الذاتية والذي قد ينجم في كثير من الأحيان من إساءة الاستخدام والتوقعات الثقافية السلبية أكثر من التوقعات البيولوجية للشيخوخة. ويمكن أن يحرك العمليات التي تؤدي إلى انخفاض الأداء الذهني والسلوكي. فالناس الذين تكتنفهم الشكوك حول الفاعلية الذاتية ليس فقط يحدون من نطاق أنشطتهم ولكن أيضاً يقوضون جهودهم في المهام التي يضطلعون بها، والنتيجة هي فقدان تدريجي للاهتمام والمهارة. كما وأن التغييرات الرئيسية في السنوات اللاحقة من الحياة هي التي يحدثها التقاعد. والانتقال. وفقدان الأزواج أو الأصدقاء تخلق متطلبات على مهارات التعامل لبناء علاقات اجتماعية يمكن أن تسهم في الأداء الإيجابي والرفاه الشخصي. فتصور ضعف الفاعلية

الاجتماعية يزيد من ضعف المسن تجاه الإجهاد والاكتئاب بشكل مباشر أو غير مباشر عن طريق إعاقة تنمية الدعم الاجتماعي الذي يعمل بمثابة حاجز ضد الإجهاد.

وتلقي أدوار المسنين ظلالاً من المعوقات الاجتماعية والثقافية لبناء وصيانة الفاعلية الذاتية. فعندما ينتقل الناس إلى المراحل العمرية الأكبر سناً يعانون خسائر في الموارد والأدوار الإنتاجية والفرص والتحديات، فالبيئات الرتيبة التي تتطلب القليل من الفكر أو الحكم المستقل تقلل من جودة الأداء، والبيئات المتحدية تعزز الفكر وبعض الانخفاض في الأداء مع التقدم في السن ينتج عن نزع الملكية الاجتماعية الثقافية فالأمر يتطلب شعوراً قوياً بالفاعلية الذاتية لإعادة تشكيل الشخصية والحفاظ على حياة منتجة في الثقافات التي تلقي المسنين في أدوار خالية من الهدف، أما في المجتمعات التي تركز على إمكانات التطوير الذاتي طوال العمر، فبدلاً من التراجع النفسي والبدني للشيخوخة نجد المسنين يعيشون حياة منتجة وهادفة(Bandura, 1986).

من هنا تظهر أهمية تنمية الفاعلية الذاتية لدى الطلبة، ودور كل من الأسرة والمدرسة في تنميتها لدى الأبناء والطلبة لما لذلك من اثار نفسيةٍ كبيرةٍ على الطلبة. وبالتالي على تحصيلهم الأكاديمي ونموهم النفسي ونجاحهم في حياتهم العملية وبالتالي أهمية معرفة ارتباط ذلك بمتغيرات الدراسة (المدرسة، الجنس، الصف، التحصيل).

قائمة المراجع

المراجع

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- الأعسر، صفاء.(2002). **الإبداع في حل المشكلات**. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- الحارثي، إبراهيم.(2003). **العادات العقلية وتنميتها لدى التلاميذ**. الرياض: مكتبة الشقري.
- الحفني، عبد المنعم.(2003). **الموسوعة النفسية: علم النفس والطب النفسي في حياتنا اليومية** ط2، القاهرة: مكتبة مدبولي.
- العويسي، رجب.(2004). **التفكير مهارات واستراتيجيات تدريسه**. القاهرة: مركز الأسكندرية للكتاب.
- جروان، فتحي.(2002). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- جميل، جهاد.(2001). **العمليات الذهنية ومهارات التفكير**. العين: دار الكتاب الجامعي.
- فقهاء، عصام.(2002) تجليات الإبداع. عمان: دار البركة للنشر والتوزيع.
- قطامي، يوسف.(2004). **النظرية المعرفية الاجتماعية وتطبيقاتها**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- قطامي، يوسف، عمور، أميمة.(2005). **عادات العقل والتفكير، النظرية والتطبيق**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- كوستا، آ، وكاليك، ب.(2003). **استكشاف عادات العقل**. ترجمة عبد الغني، حاتم: مدارس الظهران الأهلية (الكتاب الأصلي منشور عام 2000).

ثانيا: المراجع الأجنبية:

- AAAAS, Project 2061. (1995). **Science for all Americans.** New York. Oxford – (PP.189 – 199).
- Bandura, A. (1977). Self – Efficacy: Toward a unifying Theory of Behavioral Chang. **Psychological Review**. 84, 199 – 215.
- Bandura, A. (1986). **Social Foundations of Thought and Action: Asocial Cognitive Theory.** Prentice – Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Bandura, A. (1994). **Self – Efficacy**. Inv.s. Ramachaudan(Ed), Encyclopedia of Human behavior, 4. New york; Academic press, pp.71 – 81.
- Bandura, A. (1997). **Self – Efficacy**: **The exercise of control**. W.H. Freeman & Company, New York, NY.
- Bandura,AS. (2002). Social cognitive theory in cultural context. **Applied psychology: an International Review**, 51(2), 269-290.
- Bandura, A. and wood, R.L. (1989). Effect of perceived controlla-bility and performances standards on self – Regulation of compels Decision making. **Journal of personality and social psychologe. 56** (5): 805 – 814.

- Bembenutty, H., & Zimmerman, B. (2003). The Relation of Motivational Believes and self regulatory processes to Home Work Completion

and Academic Achievement paper presented at **Annual Meting of American Education Research Association** Chicago, April 21- 25.

- Benz, C.R., Bradly, M. A. (1992). Personal Teaching Efficacy: Developmental Relation ships in Education. **Journal of Educational Research,** 85, (5), 274.
- Beyer, B.K. (2001). **What Research suggest About Teaching Thinking**. In costa A. (eds) Developing Minds, a resource book for teaching. Alexandria, Virginia, Associations for supervision and curriculum Development.
- Bloome, D. (1991). **Anthropology & Research in Teaching the English Language Arts**. In Hand book of Research Teaching the English Language Arts (ed) J. Flood, J. Jensen, D. Lapp, & J.Squire. New York: Macmillan.
- Brophy, J. (1998). Failure Syndrome students. ERIC Digest. Champaign: **Eric Clearing house on Elementary and Early childhood Education**, University of Illinois, (ED419 – 625).
- Brown, B.L (1998). Applying constructivism In Vocational and Career Education. **Information series No. 378, Columbus: ERIC Clearing House On Adult, career and Training For Employment,** The Ohio state university.
- Costa, A. (Ed). (1991). **Developing Minds: Aresource book for teaching Thinking.**

(rev.ed.vol. 1) Alexandria, va: Association for supervision and Curriculum Development.

- Costa, A & Garmston, R. (1998). **Five Human passions.** Think: The Magazine Critical & Creative Thinking. PP.14-17.
- Costa, A & Kallick, B. (2000-A) **Activating & Engaging Habits of Mind.** Association for supervision And Curriculum Development. Alexandria, Victoria USA.
- Costa, A & Kallick, B. (2000-B) **Assessing & Reporting on Habits of Mind.** Association for supervision And Curriculum Development. Alexandria, Victoria USA.
- Costa, A. & Kallick, B. (2000-C). **Integrating & sustaining Habits of Mind.** Association for supervision and curriculum Development. Alexandria, Victoria USA.
- Costa A. l. & Kallick, B. (2000-D). **Discovering & Exploring Habits of Mind.** Association for supervision and Curriculum Development. Alexandria, Victoria USA.
- Covey, S. (2000). **The seven Habits of Highly Effective people: Restoring the character Ethic.** New York: Simon & Schuster.
- Daniels, H. (1994). **Literature Circles: Voice & Choice in the student – Centered class room.** New York, ME: Stenhouse publishers.

- Davidson, W. (1992). **Enhancing Thinking through cooperative Learning**. New York, Hand publishing company.
- Donovan. W. L. (1990) Maternal Self-Efficacy: Illusory control and Its Effection Suseeptibility to learned Helplesness. **Child development, 16:** 1638- 1647.
- Elias, M.J. (1997). **Promoting social & Emotional Learning**. Association for Supervision and curriculum Development. Alexandria, Victoria USA.
- Ennis, R. (1991). **Goals for a Critical Thinking Curriculum**. In Costa (ed), Developing Minds: are source book for teaching thinking (rev. ed., vol. 1,pp. 68 – 71) Alexandria, VA: Association for supervision & Curriculum Development.
- Fisher, R. (1995). **Teaching children to learn.** Cheltenham: Stanley Thornes.
- Fisher, R. (1999). **Head start: How to develop your child mind**. (On – line) 92 (1) Available: http://www.teaching Thinking. Net/ thinking skills html
- Guilford, J.P.R. (1987). **The Nature of Human Intelligence**. New york,Mc- Hill.
- Hyerle, D. (1999). **Visual Tools & Technologies (Vidotape)**. Lyme, NH: Designs for Thinking.

- Kallick, B & Leibowitz, M. (1998). **Project – Based Learning: Designing For Authentic Class Room** Work Shop Materials, August, 5-7.
- Kohn, A. (1994). **Punished by Rewards: the trouble with Gold stars, Incentive plans, as, Praise & Other Bribes**. New York: Hought on Mifflin.
- Krueger, N. f. & Dickson, P.R. (1993). Perceived self – Efficacy and perceptions of opportunity ad Threat. **Psychological Reports** 72: 235 -240.
- Leary, M.R., and Atherton, S.C. (1986). Self – Efficacy Social Anxiety, and Inhibition Social Encounters. **Journal of Social and clinical psychology**, 4:258 – 267.
- Maddux, J.E.M.A.Stanley,and M.M.Manining. (1987) **.Self-Efficacy Theory and Research: Applications in Clinical and Couseling psychology**,In J. Maddox,C.D.Stoltenberg,and R.Rosenwein(Eds.) ,Social Processes in Clinical and Counseling psychology , N.y.: Springer-Verlag,39-55.
- Maddux, J.I &lewis, j. (1995-A). **Self – Efficacy and Adjust,ment**. Basic principles and Issues. In Maddox (Ed). self efficacy Adaptation, and Adjustment. Plenum press.
- Maddux, J.L. (1995-B). **Self – Efficacy Theory**: An Introduction. In J. Maddux (Ed). Self –

Efficacy Adaptation, and Adjustment. Plenum Press.
- Maddux, J.E. & Meier, L.J. (1995-C). **Self – Efficacy and Depression**. In: J. Maddux (Ed) self – Efficacy Adaptation and Adjustment, Pienum Press.
- Marzano, R.J. eT. aL. (1992-A). **A different kind of classroom teaching with Dimensions of Learning**. Association for supervision And Curriculum Development. Alexandria, VA.USA.
- Marzano, R. J.(1992-B). **Implementing Dimensions of Learning.** Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum Development.
- Marzano, R.J. eT. aL. (1992-C). **Dimensions of Thinking**. Association for supervision And Curriculum Development, Alexandria, Virginia.
- Marzano, R. J.et. al. (1992-D). **The Dimensions of Learning Teacher's Manual.** Association For supervision and Curriculum Development. Alexandria, VA. USA.
- Mayer, R.E. (1992). **Thinking problems Solving Cognition**. 2ns Ed. New York, Freeman & co.
- Morgolis, H. & Mccabe, p.p. (2004) self – Efficacy: A key to Improving the motivation of struggling learners. **The clearing House,** 77.p.241.
- Oxford(2005) . **oxford word power,** oxford University press.

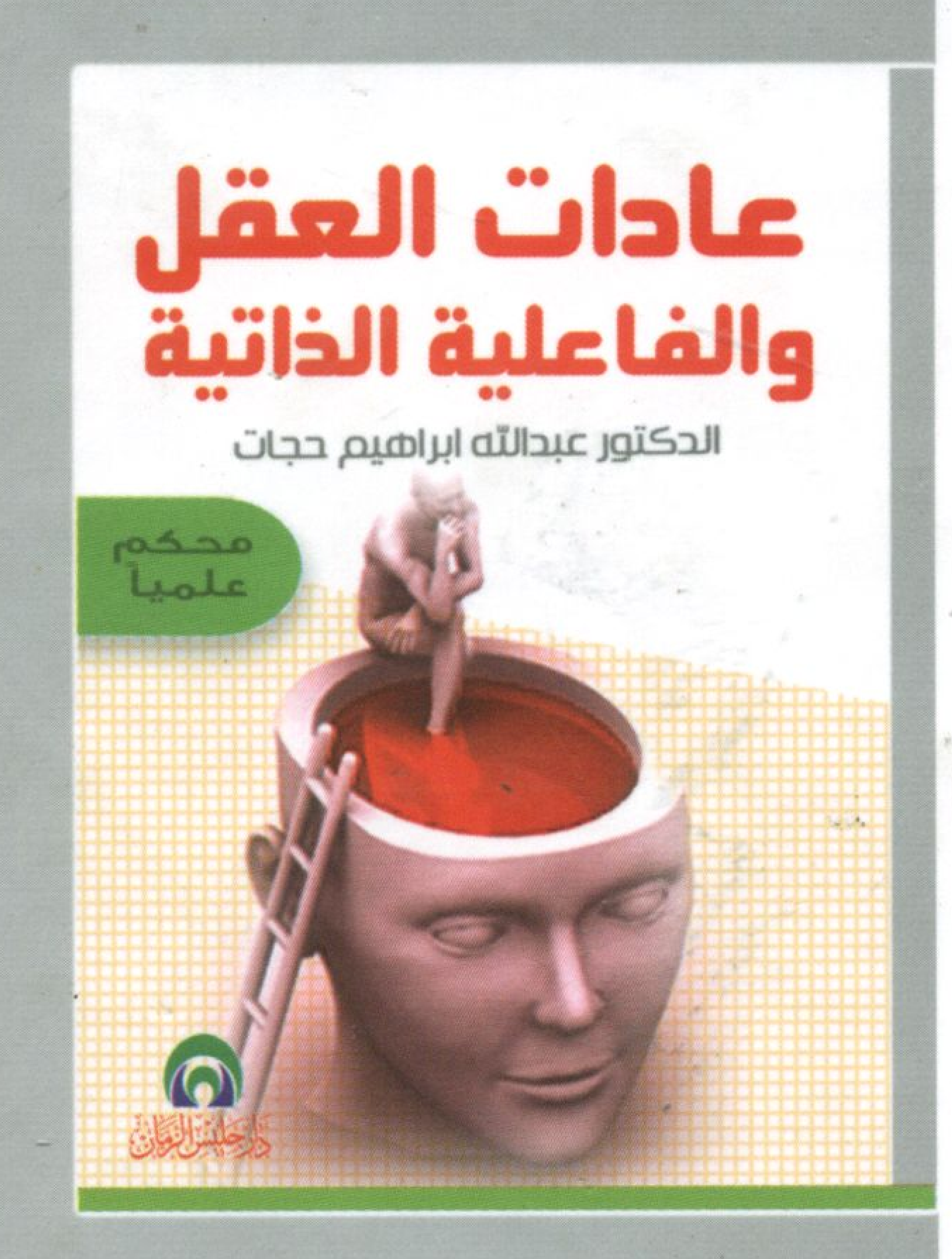
- Pajares, F. (2002). **Overview of social cognitive Theory and of self – efficacy**. Retrieved November, 29, 2004, from http://www.emory.edu/EDUCATION/Mfp/eff.html.
- Paul, R.(1990). **Critical Thinking: What Every Person Needs to survive in a Rapidly changing world**. Ronhert part. Calif: center for critical Thinking & Moral Critique.
- Perkins, D. N. (1991). **What creative Thinking is**. In Acosta (ed) Developing Mind: aresource book for teaching Thinking (rev.ed.vol.1,pp.85-88) Alexandria, VA: Association for supervisions and Curriculum development.
- Perkins, D.N. & Tishman, S. (1997). **Dispositional Aspects of Intelligence**. Paper presented at the second spearman seminar, the University of Plymouth, Devon, England.
- Qutami, Y. (2000). The Effects of students Gender, Self –Efficay & Acadimic Achievement on Gognitive for self regulated Learning **Dirasat, Educational science, 27**, 1, 218 – 229.
- Ross, J.A. (1994). **Beliefs That Make A difference: The origins and Impacts of Teacher Efficacy**. paper presented At Annual Meeting of The canadian Association for curriculum studies.
- Rotta, L. (1998) **A content Analysis of Creative Thinking Activities In Secondary Literature**

Anthologies. Dissertion abstract international, 59(4):1101A.

- Rowe, H. (1985). **problem solving & Intelligence.** Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Schunk, D, H. (1990). Goal setting and self – efficacy during self – regulated Learning. **Educational Psycho gist, 25**,71 – 86.
- Silver, E.A & Marshall S.P. (1990). **Mathematical & Scientific problem solving: Findings, Issues, & Instructional Implementations.** In Dimensions of thinking & Cognitive Instruction (ed) B. J. Jones & L. Idol. Hilsdate, N.J.: Lawrence Eribaum.
- Smith, F. (1982). **Understanding Reading**. New York: Holt Rinehart & Winston.
- Sternberg, R.G. (1991). **Creating Creative Mind.** Phi, delta, kappa. Cambridge Ma: Cambridge University press.
- Suhunk, D. H. (1987). **Domain – Specific Measurement of Students self regulated learning processes**. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association. Washington, D. C.
- Tishman, S. (2000). **Why Teach Habits of Mind**? In Costa, A. & Kallick, B. (Eds.) **Discovering & Exploring Habits of Mind.** Alexandria, Virginia, Association for supervision and Curriculum Development.

- Tschannen – Moran, M., & Woolfolk Hoy, A,. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. **Teaching and Teacher Education, 17,** 783 – 805.
- Weinbaum, A., and Rogers, A.M. (1995). (ONTEXTUAL LEARNING: ACRITICAL ASPECT OF SCHOOL – To – WORK TRANSITION PROGRAMS. Washington, DC: **National Institute for work and Learing,** (ED 381 – 666).

عادات العقل
والفاعلية الذاتية





الأردن - عمان

شارع الملكة رانية - مقابل كلية ... ـاف

Tel. ... 2 - Fax : +962 6 5356219

E-mail: dar.jaleesalzaman@yahoo.com
dar.jaleesalzaman@hotmail.com

ISBN 9957-81-001-4

